

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Guide pour le développement et l'évaluation des attitudes lors des stages en soins
infirmiers

par

Isabelle Desbiens

Essai présenté à la Faculté d'éducation

en vue de l'obtention du grade de

Maitre en enseignement (M.Éd.)

Maitrise en enseignement au collégial

Avril 2021

© Isabelle Desbiens, 2021

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

Maîtrise en enseignement au collégial

Guide pour le développement et l'évaluation des attitudes lors des stages en soins

infirmiers

Par

Isabelle Desbiens

a été évalué[e] par un jury composé des personnes suivantes :

Caroline Harvey

Directrice d'essai

Yvon Brunet

Évaluateur de l'essai

SOMMAIRE

La profession infirmière, régit par l'Ordre des infirmières et des infirmiers du Québec (OIIQ), possède son propre code de déontologie véhiculant les valeurs de la profession. L'infirmière ou l'infirmier doit adopter des attitudes et des comportements professionnels essentiels à l'établissement d'une relation de confiance avec la personne soignée. Afin de bien préparer la relève infirmière, la formation des étudiantes et des étudiants du programme Soins infirmiers doit donc permettre le développement et l'évaluation de ceux-ci, particulièrement dans le contexte des stages en milieu clinique, là où l'étudiante ou l'étudiant intervient directement avec la personne soignée et avec l'équipe de soins. L'enseignante ou l'enseignant en tant que superviseure ou superviseur de stage, doit soutenir, chez l'étudiante ou l'étudiant, le développement de ces attitudes exigées par la profession.

La problématique de cette recherche démontre que malgré ce qui est déjà enseigné au sujet des attitudes professionnelles, les enseignantes et les enseignants du Cégep Limoilou se sentent souvent démunis pour accompagner les étudiantes et les étudiants dans le développement des attitudes professionnelles. Les interventions pédagogiques et d'évaluation y étant liées sont souvent différentes d'une personne à une autre, ce qui amène une certaine iniquité pour les étudiantes et les étudiants. Certaines enseignantes et certains enseignants sanctionnent rapidement l'étudiante ou l'étudiant au premier comportement présentant une faiblesse, tandis que d'autres accordent plusieurs chances à l'étudiante ou à l'étudiant avant de pénaliser celui-ci, sans toutefois soutenir l'amélioration des comportements problématiques à l'aide de la rétroaction formative. Les enseignantes et les enseignants éprouvent un certain malaise lié au développement des attitudes des étudiantes et des étudiants, et de leur

évaluation, particulièrement en ce qui concerne l'évaluation formative, car plusieurs se sentent peu outillés et ne savent pas comment procéder.

Cette recherche a pour objectif général d'élaborer un guide à l'intention des enseignantes et des enseignants en soins infirmiers du Cégep Limoilou afin de les soutenir dans le développement et l'évaluation des attitudes en stage.

Les concepts sur lesquels s'appuie cette recherche sont : l'approche par compétences, l'évaluation formative et sommative, la supervision de stage clinique, le développement des attitudes et leur évaluation à l'aide de comportements observables et l'évaluation d'un guide. Cette recherche s'appuie sur les travaux de Grisé et Trottier (1997), qui proposent un modèle d'enseignement apprentissage avec six étapes détaillées.

Les objectifs spécifiques de cette recherche sont d'élaborer la première version d'un guide sur le développement et l'évaluation des attitudes en stage à l'intention des enseignantes et des enseignants du programme Soins infirmiers, ensuite de valider le guide auprès d'enseignantes et d'enseignants de ce même programme et de modifier le guide en tenant compte des résultats obtenus lors de la validation.

Une approche méthodologique qualitative avec un enjeu pragmatique a été privilégiée pour cet essai. Cette recherche est de type développement et est collaborative. L'enseignante-chercheuse est accompagnée d'autres enseignantes ou enseignants dans l'élaboration du guide. Celui-ci, en plus de présenter certains concepts théoriques utiles au développement et à l'évaluation des attitudes, présente l'étalement des attitudes à développer dans le programme Soins infirmiers ainsi qu'une fiche réflexive utilisée par l'enseignante ou l'enseignant auprès de l'étudiante ou de l'étudiant lors de la manifestation d'un comportement à améliorer.

Pour la validation du guide, le questionnaire numérique est l'outil retenu par l'enseignante-chercheuse pour collecter les données auprès des enseignantes et des enseignants du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou. Également, l'enseignante-chercheuse a consigné des informations utiles à l'élaboration du guide dans un journal de bord.

Neuf enseignantes et enseignants ont participé à la validation du guide. Les résultats sont globalement positifs et démontrent une appréciation du travail effectué. Les données et les suggestions émises par les personnes ayant validé la première version du guide ont été analysées et mises en relation avec le cadre théorique par l'enseignante-chercheuse en collaboration avec le comité d'élaboration et des modifications ont été apportées pour améliorer la première version du guide.

Les enseignantes et les enseignants seront davantage outillés pour soutenir le développement des attitudes et des comportements professionnels des étudiantes et des étudiants, ce qui devrait permettre à ces derniers d'être mieux préparés pour leur arrivée sur le marché du travail et d'adopter les comportements requis par la profession, retombées envisagées par cette recherche.

Enfin, une transférabilité vers d'autres collèges offrant le programme Soins infirmiers peut être envisagée, car les attitudes et comportements à développer, de même que le contexte associé aux stages, se ressemblent.

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	3
TABLE DES MATIÈRES	6
LISTE DES TABLEAUX	10
LISTE DES FIGURES.....	12
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	13
REMERCIEMENTS.....	15
INTRODUCTION	17
PREMIER CHAPITRE. LA PROBLÉMATIQUE.....	21
1. LE CONTEXTE ASSOCIÉ AUX ATTITUDES PROFESSIONNELLES EN SOINS INFIRMIERS	21
1.1 Les attitudes professionnelles	21
1.2 Les attitudes professionnelles des infirmières et des infirmiers	24
1.3 La formation en soins infirmiers.....	26
1.4 Place des attitudes dans le programme et dans les stages.....	31
1.5 Le développement et l'évaluation des attitudes professionnelles en stage.....	34
2. DIFFICULTÉS ASSOCIÉES AU DÉVELOPPEMENT ET À L'ÉVALUATION DES ATTITUDES	35
2.1 D'infirmière ou d'infirmier à enseignante ou enseignant.....	36
2.2 Les attitudes et comportements des enseignantes et des enseignants.....	39
2.3 Le manque d'équité dans l'évaluation	41
2.4 La place au développement des attitudes.....	43
2.5 Le manque d'outils pour soutenir les enseignantes et les enseignants	44
3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE.....	45
DEUXIEME CHAPITRE. LE CADRE THÉORIQUE.....	46
1. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES	46

1.1	Le concept de compétence au collégial.....	46
1.2	L'approche par compétences dans le programme Soins infirmiers	48
1.3	Le rôle des enseignantes et des enseignants en approche par compétences	51
2.	L'ÉVALUATION.....	52
2.1	L'évaluation en général.....	52
2.2	L'évaluation formative.....	54
2.3	L'évaluation certificative	55
2.4	Le jugement de l'enseignante et de l'enseignant	56
3.	LA SUPERVISION DE STAGE CLINIQUE.....	58
3.1	La supervision de stage clinique au collégial.....	58
3.2	Le rôle des enseignantes et des enseignants lors des stages cliniques dans le programme Soins infirmiers.....	59
3.3	L'accompagnement en supervision clinique	61
4.	LES ATTITUDES	63
4.1	Les attitudes professionnelles en enseignement au collégial	63
4.2	Les attitudes professionnelles en soins infirmiers.....	64
4.3	Les attitudes se traduisent en comportements observables	67
4.4	Le développement des attitudes et des comportements professionnels ..	69
4.5	L'évaluation des attitudes lors des stages cliniques en approche par compétences	75
4.6	L'évaluation des comportements	76
5.	LE GUIDE	77
5.1	L'utilité et la forme d'un guide	77
5.2	L'élaboration et le contenu d'un guide	78
6.	UNE SYNTHÈSE DU CADRE DE RÉFÉRENCE	81
7.	LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES.....	84
	TROISIÈME CHAPITRE. LA MÉTHODOLOGIE	85
1.	TYPE DE RECHERCHE	85
1.1	Paradigme épistémologique interprétatif.....	85
1.2	Approche méthodologique de nature qualitative à enjeu pragmatique	86
1.3	Recherche développement.....	87

1.4	Recherche développement collaborative	87
2.	DÉROULEMENT ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES	88
2.1	Analyse des besoins et des écrits	88
2.2	Conception d'un guide pédagogique pour le programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou	89
2.3	Validation du guide pédagogique	93
2.4	Évaluation du guide et révision	94
2.5	Choix des participantes et des participants	94
2.6	Les méthodes et les outils de collecte de données	95
2.6.1	Questionnaire numérique qualitatif.....	96
2.6.2	Le journal de bord	99
2.7	Les modalités d'analyse.....	99
3.	ASPECTS ÉTHIQUES	100
4.	LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE	102

QUATRIÈME CHAPITRE. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

1.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS OBTENUS À LA PHASE D'ANALYSE DES BESOINS ET DES ÉCRITS	104
2.	PRÉSENTATION DES RÉSULTATS OBTENUS À LA PHASE DE CONCEPTION DU GUIDE PÉDAGOGIQUE	105
3.	PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS OBTENUS AUX PHASES DE VALIDATION, D'ÉVALUATION ET DE RÉVISION DU GUIDE	105
3.1	Résultats obtenus en ce qui concerne l'introduction et les définitions..	106
3.2	Résultats obtenus en ce qui concerne les sections sur le développement des attitudes, l'évaluation des attitudes et comportements, ainsi que les actions lors de comportements erratiques.....	108
3.3	Résultats obtenus sur les annexes du guide : l'étalement des attitudes en soins infirmiers et la fiche réflexive sur les attitudes professionnelles .	116
3.4	Résultats obtenus au sujet de la pertinence du guide, la forme et la validité de son contenu	127
3.5	Résultats obtenus en ce qui concerne les commentaires généraux.....	132

3.6 Résultats obtenus concernant le besoin d'une présentation ou d'une formation portant sur le guide	133
CONCLUSION.....	135
1. SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE	135
2. LIMITES DE LA RECHERCHE	137
3. RETOMBÉES DE L'ÉTUDE	138
3.1 Retombées pour la formation en soins infirmiers	138
3.2 Retombées pour la pratique infirmière.....	138
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	140
ANNEXE A. PROGRAMME DE SOINS INFIRMIERS 180.A0 VERSION 2004.....	147
ANNEXE B. ÉCHELLES DESCRIPTIVES.....	148
ANNEXE C. LES HABILETÉS SOCIO-AFFECTIVES GRISÉ ET TROTTIER (1997).....	149
ANNEXE D. ÉCHELLES DESCRIPTIVES DE STAGE EN PREMIÈRE ANNÉE.....	151
ANNEXE E. ATTITUDES ET COMPORTEMENTS DU PROGRAMME SOINS INFIRMIERS DU CÉGEP LIMOILLOU DE LA SESSION 1 À 6.....	152
ANNEXE F. LE GUIDE : LE DÉVELOPPEMENT ET L'ÉVALUATION DES ATTITUDES LORS DES STAGES EN SOINS INFIRMIERS, PREMIÈRE VERSION.....	155
ANNEXE G. ÉVALUATION DU GUIDE.....	174
ANNEXE H. LE GUIDE : LE DEVELOPPEMENT ET L'ÉVALUATION DES ATTITUDES LORS DES STAGES EN SOINS INFIRMIERS, VERSION FINALE	183
ANNEXE I. CERTIFICATION ÉTHIQUE DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE	206

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1	Différenciations entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative	28
Tableau 2	Progression des journées de stage par session dans le programme Soins infirmiers au Cégep Limoilou	30
Tableau 3	Les principales caractéristiques d'une compétence	47
Tableau 4	Valeurs de la profession infirmière	65
Tableau 5	Exemples de comportements observables qui traduisent une attitude (adaptés de Gosselin, 2010)	68
Tableau 6	Modèle de Grisé et Trottier (1997)	73
Tableau 7	Démarche d'élaboration du matériel pédagogique	79
Tableau 8	Étapes de production de matériel pédagogique	80
Tableau 9	Démarche appliquée pour la production du guide	90
Tableau 10	Résultats concernant l'introduction	106
Tableau 11	Résultats concernant les définitions.....	108
Tableau 12	Résultats concernant la partie introduisant le développement des attitudes	109
Tableau 13	Résultats concernant les six étapes du processus d'apprentissage selon Grisé et Trottier (1997)	110
Tableau 14	Résultats concernant l'évaluation des attitudes et des comportements	113
Tableau 15	Résultats concernant la section : « Quoi faire lors d'attitudes et de comportements observables erratiques »	115
Tableau 16	Résultats concernant l'étalement des attitudes en soins infirmiers...	117
Tableau 17	Résultats concernant l'intégrité.....	118
Tableau 18	Résultats concernant le respect	121
Tableau 19	Résultats concernant la compétence et la collaboration professionnelles	123
Tableau 20	Résultats concernant la fiche de réflexion sur les attitudes professionnelles.....	126
Tableau 21	Résultats concernant la pertinence du guide	128

Tableau 22	Résultats concernant la forme du guide.....	130
Tableau 23	Résultats concernant la validité du contenu du guide	131
Tableau 24	Résultats concernant les commentaires généraux	132
Tableau 25	Résultats concernant le besoin d'une présentation ou d'une formation portant sur ce guide.....	133

LISTE DES FIGURES

Figure 1 – L’adaptation du schéma de Rainsky et Loncle (1993) aux soins infirmiers	50
Figure 2 – Acquisition d’une attitude en milieu scolaire	70
Figure 3 – Les étapes de la construction d’un questionnaire.....	96

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

AQPC	Association québécoise de pédagogie collégiale
CDC	Centre de documentation collégial
DGEC	Direction générale de l'enseignement collégial
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
OIIQ	Ordre des infirmières et infirmiers du Québec
PAREA	Programme d'aide à la recherche sur l'enseignement et l'apprentissage
PERFORMA	Perfectionnement Formation des Maîtres
PIEA	Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier toutes les personnes qui ont rendu possible l'accomplissement de cet essai. Mes premiers remerciements vont tout spécialement à madame Caroline Harvey, directrice adjointe des études au Cégep Limoilou et ma directrice d'essai, pour avoir accepté, sans hésiter, de m'accompagner dans la rédaction de cet essai. Elle m'a toujours soutenue, dirigée et encouragée même si cette recherche s'est échelonnée sur une longue période et concomitamment à ses défis professionnels qu'elle a su relever avec brio au fil des années. Je la remercie pour tous les précieux commentaires apportés afin d'améliorer mon essai et surtout pour sa patience lorsqu'elle attendait un de mes chapitres. J'ai été privilégiée de pouvoir bénéficier de ses excellentes compétences.

Je veux également remercier mes collègues mesdames Marie-Claude Bourret, Marie-Ève Mathieu et Annie Bergeron, membres du comité d'élaboration du guide pour avoir collaboré à la réalisation du guide tout en accomplissant leur tâche d'enseignement. Leurs précieux conseils ont permis la création d'un guide plus riche, neutre et adapté à la réalité des soins infirmiers. Merci à mes collègues de m'avoir appuyée à travers mon projet.

Puis, je remercie toutes les enseignantes et tous les enseignants ayant rempli le questionnaire numérique afin de me permettre d'améliorer la première version du guide. Ces personnes ont contribué volontairement sur leur précieux temps pour prendre connaissance du guide, l'évaluer et me conseiller afin de présenter la version bonifiée.

Un merci spécial à France Simard, qui a accepté de me soutenir. Elle a pris le temps de lire cet essai et m'a permis une belle progression linguistique. Elle m'a également fourni une assistance technique que j'apprécie grandement.

Je veux remercier mes enfants Alek et Marilou et mon conjoint Jean-François pour la patience et la compréhension dont ils ont fait preuve lorsqu'ils m'ont vue me retirer dans mon bureau à la maison lors de mes journées de congé ou lors de nombreux soirs pour travailler de longues heures sur cet essai. Vous avez été un support moral exemplaire. Merci à ma famille et à mes amis, car je vous ai senti de tout cœur avec moi tout au long de ce projet, merci pour vos encouragements.

INTRODUCTION

À l'enseignement collégial, le programme Soins infirmiers prépare les étudiantes et les étudiants à exercer la profession d'infirmières et d'infirmiers. Cette profession requiert non seulement l'acquisition de nombreuses connaissances scientifiques et habiletés pratiques, mais également l'adoption d'attitudes et de comportements professionnels. Tout au long de leur cheminement dans le programme Soins infirmiers, les étudiantes et les étudiants doivent apprendre à prodiguer des soins de qualité tout en adoptant les attitudes appropriées à la profession. Ces attitudes ne sont pas spontanées, elles se développeront tout au long des trois années de la formation. Les enseignantes et les enseignants, par leur enseignement et leur accompagnement auprès des étudiantes et des étudiants, doivent soutenir le développement de ces attitudes et comportements professionnels, particulièrement en contexte des stages en milieu clinique. De ce fait, elles auront à les évaluer de façon formative pour en favoriser leur développement et de façon sommative, en fonction de l'étalement des attitudes déterminé par le programme. Cela représente un grand défi pour l'équipe professorale, car ce n'est pas simple de développer et d'évaluer des attitudes, puisque celles-ci font partie de chaque individu et peuvent être difficilement observables.

Plusieurs enseignantes et plusieurs enseignants éprouvent un certain malaise au regard de l'évaluation des attitudes, car il n'est pas évident d'évaluer les attitudes et comportements. Ces enseignantes et ces enseignants se sentent peu outillés pour y parvenir et n'évaluent pas tous de la même façon. Certaines ou certains vont sévir dès la première offense tandis que d'autres vont en parler de façon formative, sans pénalité sur l'évaluation sommative. Ce qui amène les étudiantes et les étudiants à se plaindre d'une iniquité lorsqu'ils sont évalués sur les attitudes et les comportements.

Cette recherche a pour objectif général d'élaborer un guide à l'intention des enseignantes et des enseignants en soins infirmiers du Cégep Limoilou afin de les soutenir dans le développement et l'évaluation des attitudes en stage. Une approche méthodologique qualitative avec un enjeu pragmatique a été privilégiée pour cet essai. Cette recherche est de type développement et est collaborative.

Le premier chapitre aborde la problématique de cette recherche. Il débute par la présentation du contexte associé aux attitudes professionnelles, et de façon plus spécifique, aux attitudes requises par la profession infirmière. Ensuite, il présente le programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou et la place que prennent les attitudes professionnelles, leur développement et leur évaluation dans ce programme et, de façon particulière, dans les stages. Ce chapitre se poursuit en exposant le problème associé au développement et à l'évaluation des attitudes en stage clinique. La difficulté vécue lors de la transition du rôle de l'infirmière ou de l'infirmier au rôle d'enseignante ou d'enseignant est présentée, de même que le rôle de modèle que doit endosser le personnel enseignant. S'ensuivent le manque d'équité dans l'évaluation, la place au développement des attitudes et le manque d'outils pour soutenir les enseignantes et les enseignants. C'est d'ailleurs ce manque d'outils qui est à la base de l'objectif général poursuivi par l'enseignante-chercheuse visant la conception d'un guide pédagogique sur le développement et l'évaluation des attitudes lors des stages en soins infirmiers

Le second chapitre constitue le cadre de référence et présente les concepts qui servent d'assises pour atteindre l'objectif général de cette recherche. Ce chapitre est composé de cinq grandes parties. La première partie expose et présente l'approche par compétences. Cette approche est ensuite expliquée pour le programme Soins infirmiers. En fonction de cette approche, le rôle des enseignantes et des enseignants est aussi abordé. La deuxième partie de ce chapitre est axée sur les principes de l'évaluation, notamment sur l'évaluation formative et certificative. Quant à la troisième partie de ce chapitre, elle présente le contexte lié à la supervision de stage

clinique, plus spécifiquement pour le programme Soins infirmiers. Dans cette partie, le rôle des enseignantes et des enseignants pour l'accompagnement des étudiantes et des étudiants lors des stages cliniques y est précisé. Ensuite, dans la quatrième partie, ce sont les attitudes qui sont explicitées, dont les attitudes professionnelles au niveau de l'enseignement collégial, celles spécifiques au programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou, les comportements observables associés à ces attitudes, ainsi que le développement des attitudes et des comportements professionnels. À cet égard, une place importante est accordée au modèle d'enseignement apprentissage de Grisé et Trotter (1997). L'évaluation des attitudes lors des stages cliniques est également abordée, de même que l'évaluation des comportements. La cinquième partie porte sur l'élaboration d'un guide. Elle explique l'utilité, la forme et présente la démarche d'élaboration d'un guide ainsi que le contenu attendu. À partir du cadre de référence, l'enseignante-chercheuse présente ensuite une synthèse de ce qu'elle a retenu pour l'élaboration du guide sur le développement et l'évaluation des attitudes lors des stages en soins infirmiers. Ce chapitre se termine par la présentation des objectifs spécifiques permettant l'élaboration, la validation et la révision de l'outil pédagogique conçu dans le cadre de cette recherche.

Le troisième chapitre expose la méthodologie utilisée pour atteindre les objectifs de cette recherche. D'abord, ce chapitre présente le type de recherche retenu. Ensuite, il précise le déroulement et les choix méthodologiques effectués par l'enseignante-chercheuse. L'analyse des besoins et des écrits, la conception d'un guide pédagogique pour le programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou, la validation du guide pédagogique, l'évaluation et la révision du guide, sont des étapes explicitées dans cette partie. Les critères pour le choix des participantes et des participants, les méthodes et les outils de collectes de données et les modalités d'analyse y sont également mentionnés. Enfin, dans ce chapitre, les aspects éthiques associés à cette recherche sont présentés, de même que la rigueur et la scientificité de la recherche.

Le quatrième chapitre présente les résultats concernant la validation de la première version du guide et leur interprétation. Les constats de l'analyse réalisée par l'enseignante-chercheuse en collaboration avec le comité d'élaboration, en fonction du contexte du programme Soins infirmiers et en fonction du cadre de référence, sont également présentés, de même que les améliorations à apporter au guide. Ce chapitre se termine sur la présentation de la version finale du guide.

Enfin, pour terminer, une conclusion est présentée avec un résumé de la recherche, ses limites et les retombées envisagées.

PREMIER CHAPITRE.

LA PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre aborde la problématique de cet essai et est axé sur les attitudes professionnelles des étudiantes et étudiants en soins infirmiers au collégial. Dans un premier temps, ce chapitre présente le contexte. Il traite des attitudes professionnelles associées à la profession infirmière. Ensuite, il fait état de la place des attitudes dans le programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou et présente le problème associé au développement et à l'évaluation des attitudes. Enfin, l'objectif général de cet essai termine ce chapitre.

1. LE CONTEXTE ASSOCIÉ AUX ATTITUDES PROFESSIONNELLES EN SOINS INFIRMIERS

Cette section aborde de façon générale les attitudes professionnelles et, plus spécifiquement, celles associées à la profession infirmière. Aussi, elle présente la place des attitudes professionnelles dans le programme Soins infirmiers, plus particulièrement au niveau des stages cliniques, et en précise leur développement et leur évaluation.

1.1 Les attitudes professionnelles

Les attitudes suscitent beaucoup l'intérêt des chercheuses et des chercheurs depuis quelques années. Ce concept, assez abstrait en soi, est défini par Allport (1935, dans Phaneuf, 2013) de la façon suivante :

Une attitude est un état mental de préparation à l'action qui exerce une influence dynamique sur nos comportements [...]. C'est en somme une manière de se comporter ou une prédisposition à porter un jugement, à manifester un comportement dans une situation donnée. L'attitude est intérieure, plutôt difficile à objectiver et elle peut être plus ou moins durable et d'intensité variable. Généralement acquise, elle est suscitée par la culture et la formation. Pour les psychologues sociaux, elle permettrait de prédire les comportements. (p. 2)

Selon Marchand (2015), chaque étudiante ou chaque étudiant qui arrive au collégial a reçu une éducation de la part de ses parents qui le définit en tant que personne. L'éducation parentale amène des interactions entre les parents et les enfants qui leur permettent de développer des attitudes. Il y a trois dimensions qui interagissent dont : « la dimension cognitive : ce que je sais, la dimension comportementale : ce que je fais et la dimension affective : ce que je ressens. Ainsi l'attitude, c'est ce qui pousse le comportement à se manifester! » (*Ibid*, p. 1). Il existe différents types de valeurs qui influencent les attitudes et les comportements selon Marchand (2015):

Vicktor Frankl parle de trois types de valeurs. Le premier type de valeur, ce sont les valeurs d'expérience qui correspondent à tout ce que je prends au monde. [...] Le deuxième type, ce sont les valeurs créatrices, qui correspondent à tout ce que je donne au monde. [...] Enfin, les valeurs comportementales sont une manière d'être et de se comporter avec le monde. C'est aussi la capacité de s'adapter au destin, à la réalité. C'est le processus de développement de mes attitudes pour être un meilleur humain dans la communauté. (p. 2)

Marchand (2015) mentionne que les valeurs, attitudes et comportements font partie de chaque individu et que chaque être humain est unique. Pour vivre en société, il faut apprendre à vivre avec les autres et le milieu scolaire permet cet apprentissage et ce cheminement, mais parfois, il faut accepter de modifier certains comportements pour vivre en harmonie avec les autres.

Au collégial, les enseignantes et les enseignants doivent enseigner et évaluer différents types de savoirs, dont des savoir-être, qui réfèrent aux comportements et attitudes. Ces derniers sont assez complexes à évaluer, car ils sont difficiles à objectiver. C'est pour cette raison que depuis quelques années, le colloque de l'Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC) présente divers ateliers en lien avec les attitudes pour outiller le corps professoral, les conseillères ou les conseillers pédagogiques et le personnel gestionnaire confrontés à cette difficulté. Sur le site Internet de l'AQPC, plusieurs ateliers ayant été présentés à des colloques de

l'AQPC peuvent être consultés pour aider la lectrice et le lecteur à mieux comprendre les notions entourant ce thème. Lors des inscriptions au colloque, les ateliers portant sur les attitudes suscitent un engouement assez impressionnant auprès des enseignantes et des enseignants, ils affichent souvent complets avant la fin de la période des inscriptions. Voici quelques exemples de titres de présentations qui se sont déroulées lors des colloques des dernières années : « L'intégration des attitudes entrepreneuriales dans un programme : innover en plaçant le savoir-être au cœur du cheminement collégial » présentation réalisée par Yannick Lepage et Mireille Aubé du Cégep Garneau (AQPC, 2019). « La place de l'attitude pour l'évaluation du savoir-être » (AQPC, 2018), un atelier animé par Raymonde Gosselin et Marie Beauchamp, deux personnes citées à plusieurs reprises dans cet essai. Un atelier présenté en 2015 portait un titre évocateur à ce sujet : « Avez-vous dit "Problèmes d'attitudes"? » (AQPC, 2015), un atelier animé par René Duchemin. Ces ateliers ciblaient des domaines diversifiés dans les programmes d'études au collégial.

La recension des écrits portant sur l'enseignement et l'évaluation des attitudes s'enrichit graduellement. L'intérêt pour ce sujet de grande importance pour les enseignantes et les enseignants ne date pas d'aujourd'hui, Gosselin et Lussier (2015) sous la direction de Leroux mentionnent :

Déjà dans les années 1980, Ajzen et Fishbein (1980) écrivaient que l'évaluation des attitudes n'était pas aussi simple que cela paraissait de prime abord. Plusieurs années plus tard, on est toujours devant le même constat. [...] Les interventions des enseignants en ce sens relèvent davantage de timides tentatives par essais et erreurs qui s'inscrivent rarement de façon explicite dans le répertoire pédagogique des enseignants. (Gosselin, 2010 et Lussier, 2012, dans Leroux, 2015, p. 633)

Le niveau d'intérêt pour ce thème de la part des enseignantes et des enseignants peut dépendre du programme enseigné et de l'importance des attitudes dans celui-ci. Pour l'enseignement de la profession infirmière, c'est un sujet très important étant donné la relation établie entre la personne soignante et la personne

soignée. Il faut donc enseigner les attitudes professionnelles pour s'assurer que les étudiantes et les étudiants développent les compétences de niveau relationnel.

1.2 Les attitudes professionnelles des infirmières et des infirmiers

Le développement et l'acquisition des attitudes professionnelles par l'étudiante ou l'étudiant sont déterminants pour atteindre les standards d'une formation de qualité en enseignement supérieur, que ce soit au niveau collégial ou universitaire, et atteindre le profil exigé du marché du travail. Lorsqu'une profession est régie par un code de déontologie, il est impératif que les étudiantes et les étudiants connaissent et adoptent les comportements attendus par cette profession. La profession infirmière est une profession régie par un ordre professionnel, l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec, et possède son code de déontologie comportant les devoirs et obligations du personnel infirmier. Plus précisément, le code de déontologie :

Éclaire les infirmières et infirmiers sur leurs devoirs et obligations auprès du patient, du public et de la profession. Les devoirs et obligations s'appuient sur les valeurs de la profession infirmière : intégrité, humanité, respect de la personne, autonomie et compétence professionnelle, excellence des soins, collaboration professionnelle. Il constitue un guide pour les infirmières et infirmiers, notamment dans les relations avec leurs patients et leurs prises de décision au quotidien. (OIIQ, 2015, p. 1)

Selon ce code, « l'infirmière ou l'infirmier doit agir avec respect envers le client, son conjoint, sa famille et les personnes significatives pour le client » (OIIQ, 2015, p. 1). L'intégrité, l'humanité, le respect de la personne, l'authenticité, la compassion, l'ouverture, l'empathie, tant de qualificatifs qui réfèrent aux comportements humains et aux attitudes de l'infirmière ou de l'infirmier envers la personne soignée. Selon Reny (2012):

Les attitudes sont au cœur de la relation aidante. Ce sont elles qui permettent ou non d'établir un lien de confiance avec le client. Elles

sont plus que l'expression de convictions : elles se manifestent par des gestes ou des paroles et elles ne sont aidantes que dans la mesure où elles se traduisent en actes. (p. 66)

Lucie Tremblay, ancienne présidente de l'OIIQ, mentionnait en 2015 : « Les infirmières et les infirmiers s'engagent à préserver l'image et la crédibilité de la profession, de même qu'à fournir à la population les soins de première qualité auxquels elle a droit » (OIIQ, 2015, p. 1). L'image et la crédibilité en tant qu'infirmière ou infirmier et même en tant qu'enseignante ou enseignant dans le programme Soins infirmiers font référence au respect du code de déontologie et des attitudes professionnelles privilégiées en soins infirmiers.

Les attitudes, étant donc des savoir-être essentiels à la pratique infirmière, doivent être enseignées dans la formation en soins infirmiers, particulièrement lors de la pratique en centre hospitalier, lors des stages cliniques. Dorais (2009) confirme que les attitudes peuvent être enseignées et évaluées dans une approche par compétences, approche privilégiée à l'enseignement collégial.

Gosselin (2010) précise les attitudes à évaluer lors des stages. Cette chercheuse a élaboré un outil clinique pour aider les enseignantes et les enseignants à déterminer les attitudes à travailler avec les étudiantes et les étudiants. Les attitudes professionnelles font partie des visées de formation des programmes d'études et il faut valoriser leur enseignement et les évaluer. Gosselin et Lussier sous la direction de Leroux mentionnent:

Les attitudes ne sont donc pas innées. Elles s'acquièrent avant et pendant la formation, par l'exemple ou l'expérience, et dans un contexte le plus authentique possible afin d'y donner tout son sens. L'enseignant a la responsabilité de développer des attitudes chez ses étudiants en planifiant des activités d'apprentissage qui permettent aux attitudes de se manifester et ainsi amener les étudiants à en comprendre la pertinence. Il n'est pas dans la pratique courante d'évaluer une connaissance ou encore une habileté sans l'avoir au préalable enseignée. Ne devrait-il pas en être de même pour l'évaluation des attitudes? Force est de constater que l'évaluation des

attitudes n'est pas une mince tâche pour l'enseignant. (Gosselin, 2010 et Lussier, 2012, dans Leroux, 2015, p. 633)

La formation dans le programme Soins infirmiers doit tenir compte de l'enseignement des attitudes, mais chaque établissement d'enseignement peut choisir sa façon de l'enseigner.

1.3 La formation en soins infirmiers

Puisque les attitudes doivent être enseignées dans les programmes d'études au collégial et que cet essai s'intéresse aux attitudes associées à la pratique infirmière, il est essentiel de présenter un portrait de la formation du programme Soins infirmiers au Cégep Limoilou.

Actuellement, le Cégep Limoilou met en œuvre la huitième année d'un programme révisé en soins infirmiers. Selon le projet de programme (Cégep Limoilou, 2013a), la révision du programme a été effectuée pour rehausser les compétences des étudiantes et des étudiants et améliorer la formation en fonction de la réalité de la pratique professionnelle. Ce programme révisé en raison de difficultés soulevées lors de l'évaluation du programme d'études et des modifications apportées dans la profession a pour objectif de favoriser le développement du jugement clinique, de même que le suivi et le réinvestissement des apprentissages dans le cursus pédagogique, le parcours de l'étudiante et de l'étudiant à l'intérieur du programme. Ce programme offre une formation intégrée où l'approche programme est avantagée.

Le programme n'est plus l'addition de cours sans liens entre eux comme à la période précédant le Renouveau pédagogique, il doit être conçu comme un tout cohérent. Chaque cours doit contribuer à l'atteinte des grandes compétences définies dans le programme. (Harvey, 2012, p. 52)

Ce programme révisé permet de rehausser les compétences des étudiantes et des étudiants et favorise l'évaluation selon l'approche par compétences, approche

d'évaluation privilégiée par la politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA) du Cégep Limoilou (Cégep Limoilou, 2016a). C'est cette politique qui encadre l'évaluation des apprentissages des étudiantes et des étudiants afin d'assurer « une évaluation des apprentissages digne de confiance et de qualité » (Cégep Limoilou, 2016a, p. 2). Les enseignantes et les enseignants doivent s'y conformer. Cette politique guide l'évaluation formative et sommative, conformément à l'approche par compétences. Cette politique informe que :

L'évaluation a pour fonction première d'être au service de l'apprentissage : Prise en compte dans la planification des cours et intégrée au déroulement de l'enseignement, l'évaluation s'exerce d'abord dans une perspective d'apprentissage, sans qu'y soit associée l'obtention d'une note. Formative et formatrice, elle favorise la réussite de l'étudiante et de l'étudiant en l'informant sur sa progression, sur le développement de ses systèmes d'acquis et de l'usage qu'il en fait, sur sa situation au regard des résultats attendus. (Cégep Limoilou, 2016a, p. 4)

Le processus d'évaluation doit comporter des activités d'évaluation formative où l'étudiante ou l'étudiant va apprendre et s'améliorer afin d'atteindre les compétences exigées, peu importe le type des savoirs enseignés et le contexte d'enseignement. En soins infirmiers, il y a des cours plus théoriques pour apprendre les savoirs aussi appelés savoir-penser, associés aux connaissances scientifiques ou aux connaissances déclaratives. Ensuite, il y a la pratique dans les laboratoires qui permet de développer les savoir-faire, les procédures, les méthodes d'évaluation et de soins et même le savoir-être. Finalement, il y a les stages en milieu clinique qui permettent d'appliquer tous ces types de savoirs auprès des personnes soignées, aussi appelées clientes ou clients. En stage de soins infirmiers, l'évaluation formative se fait à divers moments comme après une méthode d'évaluation ou de soins, après une journée de stage ou après toute situation spécifique auprès de la personne soignée, situations propices à la démonstration de comportements et d'attitudes de toutes sortes. « Ces évaluations permettent à l'étudiante d'améliorer l'intégration des savoirs, des savoir-faire et du savoir-être nécessaires pour l'atteinte des objectifs du stage.

L'évaluation formative sert à régulariser et à assurer une progression dans les apprentissages » (Legendre 2005, p. 2). L'évaluation sommative est réalisée à la fin du stage, et ce, pour tous les types de savoirs évalués, ce qui inclut donc les savoir-être, associés aux attitudes et comportements.

Voici un tableau qui explique les différences entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative :

Tableau 1

Différenciations entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative

ÉVALUATION FORMATIVE	ÉVALUATION SOMMATIVE
1. A pour but la formation de l'élève.	1. A pour but l'information de l'administration.
2. Vise à faire acquérir le maximum de compétence.	2. Cherche d'abord à identifier le seuil minimal de performance.
3. Couvre le plus d'aspects possibles.	3. Couvre les aspects essentiels.
4. Diagnostique la nature et l'origine des lacunes.	4. Mesure l'ampleur des lacunes.
5. Conduit à un plan d'action et de perfectionnement.	5. Conduit à un classement et à une sélection.
6. Confie à l'élève la plus grande part du travail.	6. Confie, en général, la totalité du travail au professeur.
7. Est très fréquente.	7. Est rare.

Tiré de : Aylwin, U. et Howe, R. (2010). *Une pratique professionnelle enseignante commune à toute nouvelle stratégie pédagogique : l'évaluation formative*. p. 16.

Ce tableau permet de voir l'importance de l'évaluation formative dans le processus d'apprentissage. L'étudiante ou l'étudiant est amené à s'améliorer grâce aux rétroactions fréquentes. Celles-ci peuvent l'amener à modifier certaines attitudes et certains comportements.

Le devis ministériel du programme Soins infirmiers au secteur collégial provenant du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2004) comporte 22 compétences (Annexe A) associées à la formation spécifique ¹ que l'étudiante ou l'étudiant doit atteindre. Ce dernier est évalué tout au long de son programme technique et doit démontrer qu'il atteint toutes ces compétences à la fin de ses trois années de formation dans le programme. L'enseignement est davantage axé sur les savoir-penser et savoir-agir associés aux connaissances théoriques et procédurales, bien que les guides d'évaluation comportent une section sur le savoir-être, sur les comportements professionnels. Certaines étudiantes ou certains étudiants réussissent leur stage, leur cours, malgré la présence de certaines attitudes non conformes aux attitudes professionnelles en soins infirmiers.

Les relations humaines et les comportements sont étroitement liés à la pratique, et donc aux stages en milieu clinique. Ceux-ci occupent une grande place dans la formation. Dans le programme Soins infirmiers au Cégep Limoilou, il y a des stages dès la première session qui s'étendent jusqu'à la sixième session. Plus les sessions avancent, plus la durée des stages augmente et plus les stages se complexifient en ce qui concerne les tâches à accomplir et les compétences à atteindre. D'abord, en première année, première session, l'étudiante ou l'étudiant doit réaliser six jours de stage en centre hospitalier tandis qu'à la deuxième session, la durée de stage augmente à neuf jours. L'augmentation se poursuit chaque session, jusqu'à quarante-huit jours de stage à la dernière session. La répartition des journées en fonction des sessions est présentée dans le Tableau 2 qui suit:

¹ Les programmes de niveau collégial comportent deux composantes, la formation générale qui comprend des cours associés à la vie personnelle, sociale et culturelle de l'étudiante ou l'étudiant, et la formation spécifique, qui comprend tous les cours permettant de rendre l'étudiante ou l'étudiant efficace dans l'exercice de la profession à l'étude. (Harvey, 2012, p. 49)

Tableau 2

Progression des journées de stage par session dans le programme Soins infirmiers au
Cégep Limoilou

Sessions	Nombre de journées de stage	Spécialités
1 ^{re} session	6 jours	Médecine
2 ^e session	6 jours	Médecine
3 ^e session	9 jours	Médecine
4 ^e session	15 jours	Pédiatrie et périnatalité
5 ^e session	32 jours	Médecine, santé mentale et perte d'autonomie
6 ^e session	48 jours	Médecine, chirurgie et soins ambulatoires

En stage, l'étudiante ou l'étudiant est supervisé par des enseignantes et des enseignants différents durant son cheminement dans le programme, selon les spécialités rencontrées. Dans la région de Québec, lors des stages cliniques, le ratio pour la supervision des stages est de 1:6, c'est-à-dire une enseignante ou un enseignant pour six étudiantes ou étudiants. Ce ratio permet une certaine proximité entre l'enseignante ou l'enseignant et l'étudiante ou l'étudiant, ce qui favorise le suivi et l'évaluation formative tout au long du stage. Phaneuf (2012) définit le rôle de l'enseignante ou l'enseignant qui supervise les stages comme suit :

L'implication de la professeure est donc beaucoup plus grande que celle d'une simple monitrice de stage. Son rôle en est un de formation, d'animation et de supervision. Il s'exerce dans un double mandat : celui d'enseignante responsable de l'étudiante et celui d'infirmière responsable du client dont l'étudiante prend soin. Ces exigences en font une tâche complexe partagée entre le souci du processus d'apprentissage de l'étudiante et celui de l'exécution correcte et éthique des soins auprès d'une personne. (p. 3)

Ce rôle est assez complexe, alors la proximité, mentionnée précédemment, permet à l'enseignante ou l'enseignant de bien encadrer l'étudiante ou l'étudiant pour lui permettre d'atteindre les compétences souhaitées et de le soutenir dans l'apprentissage des attitudes à adopter auprès de la clientèle soignée.

1.4 Place des attitudes dans le programme et dans les stages

Les infirmières et infirmiers soignent des personnes qui vivent des problématiques de santé et interagissent avec elles, d'où l'utilisation de l'expression de la relation soignant/soigné dans les écrits en soins infirmiers. Cette relation étant primordiale, il faut que les étudiantes et étudiants soient formés pour démontrer du respect, de l'ouverture d'esprit, de l'empathie, etc. Dans le programme Soins infirmiers, c'est lors des stages que l'étudiante ou l'étudiant est en contact direct avec la clientèle et établit cette relation. C'est par les stages que l'étudiante ou l'étudiant développe et manifeste des compétences, et surtout s'approprie le modèle identitaire qui caractérise la profession. Tardif et Desbiens (2014) mentionnent :

On voit donc émerger trois dimensions essentielles qui s'articuleraient pour permettre la manifestation de compétences attendues du professionnel. Il s'agirait du « savoir », du « vouloir » et du « pouvoir » (Le Bortef, 2002). En effet, pour agir de manière efficace, mais aussi s'engager, faire preuve de volonté dans l'action. Nonobstant, pour que la compétence puisse se manifester, le contexte doit lui permettre de réaliser son geste, de concrétiser dans l'action la mobilisation et la combinaison de ses ressources. Cela est particulièrement important dans le contexte des stages. (p. 149)

Alors, bien que le respect soit également requis dans les cours théoriques et les laboratoires afin de favoriser un climat harmonieux, les stages sont le milieu privilégié pour placer les étudiantes et les étudiants au cœur de l'action, en relation avec des personnes en contexte réel. Ils doivent donc adopter de bonnes attitudes et de bons comportements.

Par ailleurs, des membres du personnel enseignant du département des soins infirmiers du Cégep Limoilou ont élaboré un code de vie, entériné par l'ensemble des enseignantes et des enseignants du programme. Celui-ci a pour objectif de « Maintenir un climat propice à l'apprentissage et qui favorise une communication positive entre les étudiants/tes et entre les enseignants/tes et les étudiants/tes » (Cégep Limoilou, 2012, p. 1). Une version a été réalisée pour la clientèle étudiante et ses relations avec les autres étudiantes et étudiants et avec le personnel enseignant, de plus, une autre version a été réalisée pour encadrer les relations entourant les enseignantes et enseignants, entre eux. Tous s'engagent à démontrer du respect, à agir avec franchise, honnêteté et diplomatie en faisant preuve de compréhension, d'ouverture d'esprit et de tolérance. Pour chaque groupe-classe d'étudiantes et d'étudiants, il y a deux représentantes ou représentants de classe et une enseignante ou un enseignant tuteur assigné à ce groupe. Si un problème surgit, qu'il soit de nature relationnelle ou même pédagogique, ces personnes représentant le groupe rencontrent l'enseignante ou l'enseignant tuteur pour discuter de la problématique afin de trouver une solution. Cette façon de procéder enseigne aux étudiantes et aux étudiants que c'est par la communication, l'écoute, le respect, le contrôle de soi, la collaboration, entre autres, que l'on peut gérer des conflits et trouver des solutions. Les comportements préconisés à l'intérieur du code de vie sont étroitement liés aux attitudes professionnelles attendues en soins infirmiers.

Lors de situations où les divergences se manifestent, les émotions peuvent prendre de l'ampleur et parfois l'être humain peut développer des mécanismes de défense ² pour se protéger. Des attitudes ou comportements dérogatoires peuvent ainsi se manifester. Les étudiantes et les étudiants doivent apprendre à bien contrôler

² Freud (1936) définit les mécanismes de défense comme les différents types d'opérations dans laquelle peut se spécifier la défense. [...] Anna Freud présente la défense comme une activité active et indépendante du Moi destinée à protéger le sujet contre une grande exigence pulsionnelle. [...] Le mécanisme de défense est un instinct de survie. (Ionescu, Jacquet et Lhote, 2012, p. 17)

leurs attitudes et comportements et le code de vie est un outil pour les guider en ce sens. Le code de vie permet une certaine autorégulation du groupe-classe. Par exemple, des étudiantes et des étudiants ont été rencontrés par leurs pairs avant un cours théorique pour se faire mentionner que leurs retards en classe perturbaient la concentration de leurs collègues en apprentissage et que c'était une marque de non-respect envers eux et l'enseignante ou l'enseignant. Ce code de vie permet donc que la classe se mobilise et réalise une gestion de classe efficace entre étudiantes et étudiants. Rien de mieux que l'apprentissage par les pairs selon Leroux (2015).

Voici un extrait de ce code :

1. Nous démontrons le respect adéquat dans les situations vécues dans le programme.
2. Nous agissons et parlons avec franchise et honnêteté tout en faisant preuve de diplomatie.
3. Nous faisons preuve de compréhension, d'ouverture d'esprit et de tolérance. (Cégep Limoilou, 2012, p. 1-2)

Les attitudes professionnelles essentielles pour la profession infirmière sont aussi très présentes dans le profil de sortie du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou, aussi appelé profil du diplômé. Selon Harvey (2012), ce profil présente le portrait attendu de l'étudiante ou l'étudiant de ce programme, à la fin de la formation. Il faut que la formation offerte amène l'étudiante ou l'étudiant à atteindre ce profil de sortie. Voici quelques extraits de ce profil ciblant plus spécifiquement les attitudes et comportements.

- 1- Intégrer son identité et son agir professionnels en s'appuyant sur les valeurs de la profession.
La personne diplômée en soins infirmiers a acquis une vision juste de la profession infirmière et l'intègre dans sa pratique.
 - Elle a développé une représentation juste du rôle d'une infirmière ainsi que des droits et des responsabilités liés à la profession; [...].
 - Elle manifeste des attitudes et des comportements professionnels; [...].

2- Adopter une approche partenariale dans ses interactions avec la personne/famille et les autres intervenants.

La personne diplômée en soins infirmiers démontre des attitudes et des comportements professionnels qui s'appuient sur le modèle conceptuel du programme, le modèle McGill. Elle fait preuve de respect, d'empathie, d'écoute, de réceptivité et d'ouverture.

- Elle est respectueuse avec les personnes, leurs familles et les collègues;
- Elle réalise sa démarche clinique en manifestant de l'initiative et de l'autonomie;
- Elle se responsabilise par rapport à ses actes et ses décisions;
- Elle recherche des moyens pour améliorer la qualité de ses gestes professionnels;
- Elle communique avec la personne de façon adaptée;
- Elle instaure avec la personne une relation de confiance empreinte d'empathie;
- Elle fait preuve d'aptitudes de leadership à l'intérieur de l'équipe de soins;
- Elle collabore avec différents professionnels de la santé;
- Elle démontre une capacité d'adaptation au changement et à différentes situations de travail. (Harvey, 2012, p. 175-176)

Cette place occupée par les attitudes dans le profil de sortie du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou vient appuyer l'importance qui devrait être accordée à ces attitudes dans la formation, autant pour leur développement que pour leur évaluation.

1.5 Le développement et l'évaluation des attitudes professionnelles en stage

Les attitudes et comportements doivent se construire grâce à l'enseignement et l'encadrement de la part de l'enseignante ou l'enseignant. Lors des stages, l'enseignante ou l'enseignant doit permettre aux étudiantes et aux étudiants une exposition à des situations cliniques de soins où la plupart des principales notions théoriques y étant associées ont déjà été traitées en partie ou en totalité lors des cours théoriques ou lors des laboratoires. Plus les sessions évoluent, plus les situations de

soins se complexifient. À travers ces situations de soins, les étudiantes et les étudiants établissent des relations avec la personne soignée, de même qu'avec l'équipe de soins. Les étudiantes et les étudiants soignent des êtres humains et collaborent avec d'autres intervenantes et d'autres intervenants, alors il faut en tout temps qu'ils aient des attitudes et comportements respectueux et en conformité avec les valeurs de la profession. Ils sont amenés par leur enseignante ou enseignant à connaître ces attitudes, ces valeurs et reçoivent de la rétroaction formative tout au long de leur stage. Phaneuf (2012) présente une description du rôle de superviseur de stage tenu par l'enseignante ou l'enseignant en soins infirmiers :

En milieu clinique, l'enseignante ne doit pas seulement enseigner, elle doit également superviser ce que font les étudiantes auprès des malades et la qualité des soins qu'elles dispensent. Elle doit surveiller leur manière d'agir au plan relationnel, leur façon d'aborder les personnes, de se présenter, observer la précision et la douceur des gestes posés. Comme il s'agit de futures professionnelles, la professeure doit aussi voir à leur tenue, à la propreté de l'uniforme, des cheveux, des mains, etc. (p. 25)

Avant de pouvoir procéder à une évaluation sommative, il faut s'assurer de pouvoir exposer l'étudiante ou l'étudiant minimalement à plusieurs reprises pour lui permettre d'intégrer les savoirs, les notions, qu'elles soient théoriques ou pratiques. Ceci, afin de les appliquer convenablement. Comme le mentionne Phaneuf (2012), c'est par l'exposition répétée que les étudiantes et les étudiants apprennent.

2. DIFFICULTÉS ASSOCIÉES AU DÉVELOPPEMENT ET À L'ÉVALUATION DES ATTITUDES

Cette section présente le problème de recherche en exposant d'abord la transition de la profession infirmière à la profession enseignante, mais plus spécifiquement la modification du rôle et le perfectionnement pédagogique. Ensuite, les attitudes et comportements des enseignantes et des enseignants, le manque d'équité dans l'évaluation, la place au développement des attitudes dans le

programme Soins infirmiers et le manque d'outils pour soutenir les enseignantes et les enseignants seront traités.

2.1 D'infirmière ou d'infirmier à enseignante ou enseignant

Lorsque les enseignantes et les enseignants commencent leur pratique en enseignement, ils sont avant tout des infirmières et des infirmiers en raison de leur formation disciplinaire, et c'est avec l'expérience et avec l'aide de formations en pédagogie qu'ils apprennent à devenir des pédagogues. Une transition de leur rôle professionnel se produit graduellement grâce à l'expérience et les contacts avec les étudiantes et les étudiants. À ce sujet, le Conseil supérieur de l'éducation a réalisé les observations suivantes :

Plus que jamais encore, les collèges ont besoin non seulement de spécialistes de discipline, mais aussi de réels pédagogues, c'est-à-dire de personnes capables d'aider les élèves à cheminer à travers leurs différents apprentissages, de personnes capables de soutenir les élèves dans leurs stratégies d'apprentissage, ce qui suppose, entre autres, des connaissances relatives aux besoins des jeunes de cet âge, aux processus et stratégies d'apprentissage, aux méthodes pédagogiques favorisant le soutien et la motivation, la communication de l'enseignant avec ses élèves et des élèves entre eux, des savoirs relatifs aux méthodes pédagogiques qui permettent de faire des liens entre les apprentissages, de poser des défis stimulants et de structurer une démarche d'évaluation réellement formative. (Fillion, 1999, p. 21)

Selon Fillion (1999), « la formation pédagogique du personnel enseignant du collégial doit être repensée » (p. 21). Pour certaines enseignantes ou certains enseignants, cette transition s'opère assez rapidement et facilement, mais pour d'autres, le cheminement peut être plus long. Au collégial, pour le programme Soins infirmiers, ce ne sont pas des personnes avec un baccalauréat en pédagogie qui postulent pour obtenir un emploi comme enseignante ou enseignant, mais bien des infirmières et des infirmiers qui pratiquent dans le milieu du marché du travail, auprès d'une clientèle à soigner. Ces personnes sont embauchées à la suite d'un processus de

sélection pour devenir enseignantes et enseignants. Elles ont su démontrer au comité de sélection qu'elles ont la passion pour enseigner les savoirs en soins infirmiers et qu'elles ont les qualités nécessaires. Il est de leur devoir de modifier leur rôle d'infirmière ou d'infirmier pour ensuite apprendre à devenir enseignante ou enseignant. C'est un rôle qui est tout à fait différent, car au lieu d'intervenir au premier plan lors des soins, ils doivent encadrer, guider et soutenir les étudiantes et les étudiants dans leurs apprentissages.

Selon Phaneuf, « L'enseignant va aider l'étudiant en ayant en tout temps un rôle de modèle » (2012, p. 1) et il se doit de démontrer un comportement irréprochable en se basant sur les attitudes recherchées pour être une bonne infirmière ou un bon infirmier. En plus d'être un modèle quant aux attitudes professionnelles adoptées, l'enseignante ou l'enseignant doit favoriser leur développement chez les étudiantes et les étudiants afin d'être en mesure de les évaluer. La plupart des enseignantes et des enseignants novices ont peu ou pas d'expérience en pédagogie, alors il peut leur sembler difficile d'évaluer des attitudes chez leurs étudiantes et leurs étudiants, cette tâche étant relativement complexe. Ce sujet crée un immense malaise chez les enseignantes et les enseignants, car il est très difficile, par exemple, de dire à une étudiante ou un étudiant que son expression non verbale exprime un désengagement professionnel quand dans la vie de tous les jours son faciès s'exprime de cette façon, qu'il doit le modifier pour respecter les exigences de la profession pour être accueillant, démontrer de l'empathie, etc. Aussi, il est encore plus difficile de mentionner à l'étudiante ou l'étudiant que son langage est trop familier avec les personnes soignées quand il s'est toujours exprimé ainsi. L'évaluation des attitudes en soins infirmiers lors des stages en milieu clinique demeure très énigmatique étant donné que certaines attitudes peuvent être intériorisées.

Selon Ménard et Gosselin sous la direction de Leroux:

L'évaluation des stages suscite chez les superviseurs de stage et les formateurs de terrain beaucoup de stress et de fatigue, de

préoccupations éthiques et de questionnements à l'égard de leur impartialité au moment de porter un jugement. Il peut être difficile d'observer une pratique professionnelle qui n'est pas forcément comparable à leur propre pratique et à leurs valeurs professionnelles. (Gosselin, 2010 et Ménard, 2005, dans Leroux, 2015, p. 587-588)

Pour aider la transition du rôle d'infirmière et d'infirmier à enseignante et enseignant, plusieurs programmes sont offerts dans différentes universités. L'Université de Sherbrooke, en collaboration avec les collèges, offre un diplôme de deuxième cycle en enseignement au collégial à l'aide du réseau Perfectionnement et formation des maîtres au collégial (Performa). Ce programme de formation professionnelle de 2^e cycle est offert sur une base volontaire et vise à développer :

Les compétences professionnelles d'une praticienne ou praticien réflexif en enseignement au collégial. L'attente de cette finalité repose sur la combinaison d'une approche dite dans l'action et d'une analyse critique basée sur des fondements théoriques permettant un approfondissement de l'apprentissage expérientiel. » (Université de Sherbrooke 2016, p. 2)

Malheureusement, dans les premières années d'enseignement, les enseignantes et les enseignants ont beaucoup à s'approprier et souvent, ils repoussent la formation en pédagogie au second plan. Plusieurs se sentent peu outillés et appliquent un enseignement semblable à ce qu'ils ont connu dans leur cursus de formation ou imitent un collègue, sans connaître le réel fondement de leurs actions. Selon Roy (2008) :

Celles et ceux qui s'engagent en enseignement des soins infirmiers passent ainsi du statut d'infirmières et infirmiers d'expérience à celui d'enseignantes et d'enseignants novices sans vraiment être préparés sur le plan pédagogique. Selon Lanriec (1992), lorsqu'ils décident de s'engager comme enseignantes et enseignants en soins infirmiers, les infirmières et les infirmiers sont loin de se douter de ce qui les attend. Ils ont bien souvent l'impression d'avoir été jetés dans la fosse aux lions. Ils se disent perdus par rapport à un nouveau langage qu'ils ne connaissent pas: programme par compétences, approche programme, épreuve synthèse de programme, etc. (p. 21)

Cette nouvelle profession demande une adaptation pour se familiariser au nouveau rôle d'enseignante ou d'enseignant. Ce rôle implique qu'ils doivent agir à titre de modèle, car des étudiantes et des étudiants les regardent et tentent eux aussi d'apprendre une nouvelle profession, la profession infirmière.

2.2 Les attitudes et comportements des enseignantes et des enseignants

Les attitudes professionnelles font partie intégrante du guide d'évaluation de stage, mais le développement de celles-ci repose sur le bon vouloir des enseignantes ou enseignants, aucune planification stratégique de développement n'est rédigée. Certains membres du personnel enseignant en soins infirmiers jugent que la non-conformité à l'ensemble des attitudes attendues pour la profession infirmière doit entraîner l'échec du stage et du cours, dès le début de la formation. D'autres permettent l'apprentissage des comportements associés à ces attitudes. Certaines enseignantes et certains enseignants du département de soins infirmiers mentionnent que les étudiantes et les étudiants sont en apprentissage et qu'ils ont le droit de faire des erreurs, et que l'on doit les aider à les corriger sans les pénaliser. Phaneuf (2012) mentionne à ce sujet:

La plupart des étudiantes sont motivées à bien faire en milieu clinique et souvent, si elles paraissent parfois peu impliquées, c'est qu'elles ont peur de commettre une erreur ou de ne pas réussir. Qu'il s'agisse de méprises ou d'oublis, on peut sans risquer de se tromper, affirmer que les étudiantes ne commettent pas d'erreur intentionnellement. (p. 17)

D'autres enseignantes ou d'autres enseignants trouvent impardonnable le fait de manquer de respect envers la clientèle et leur famille par un langage trop familier, par exemple en les nommant par leur prénom. Il y a beaucoup d'ambivalence de la part des enseignantes et des enseignants. Est-ce que certains sont trop sévères par rapport à d'autres ou est-ce qu'il faut que tous soient plus sévères étant donné que ce sont des êtres humains qui sont soignés?

Comme mentionné précédemment, les enseignantes ou les enseignants ont un rôle de modèle vis-à-vis des étudiantes et des étudiants, alors ils doivent adopter des comportements exemplaires. « Les interventions des enseignants dans un cadre éducatif ont le potentiel d'influencer le développement des attitudes chez les étudiants » (Grisé et Trottier, 1997; Morissette et Gingras, 1989; Pratte, 2010, dans Leroux, 2015, p. 633). Malheureusement, il y a certaines enseignantes ou certains enseignants qui ne respectent pas le code de vie mentionné précédemment. Il n'est pas rare d'observer des comportements chez certains membres du personnel enseignant démontrant une faiblesse au niveau de leurs attitudes professionnelles lors de leur pratique professionnelle. Par exemple, lors des réunions départementales, il arrive d'apercevoir une enseignante ou un enseignant avec le cellulaire à la main à texter au lieu d'écouter ses collègues, d'autres, corrigent des travaux, etc. Dans le cadre des échanges associés au code de vie au Cégep Limoilou, à quelques reprises, des étudiantes et des étudiants ont soulevé le fait que quelques enseignantes et quelques enseignants ne respectent pas tous les comportements qui sont demandés, voire même exigés, aux étudiantes et aux étudiants. Toujours selon ce qu'ont rapporté des étudiantes et des étudiants (Cégep Limoilou, 2013*b*), certaines enseignantes ou certains enseignants réagissent de façon spontanée en stage pour démontrer une insatisfaction et utilisent des comportements moins professionnels. Ce sont les actions de ces enseignantes et ces enseignants et de tous les autres qui représentent le Cégep dans les milieux cliniques qui établissent la réputation de l'institution collégiale. La réputation du programme Soins infirmiers est véhiculée à l'extérieur du collège par les étudiantes et les étudiants inscrits au programme, alors l'institution collégiale doit offrir un service de qualité à sa communauté en conformité avec la mission de l'établissement et un personnel qualifié ayant des comportements conformes aux attentes professionnelles. Dans son avis sur les conditions de réussite au collégial, le Conseil supérieur de l'éducation (1997) :

Aborde la réussite sous l'angle des dimensions pédagogiques et note, d'entrée de jeu, le pouvoir que confère au personnel enseignant la relation pédagogique [...] les enseignants sont des intervenants extrêmement significatifs aux yeux des étudiants : ils jouent un rôle central en classe, et leurs interventions pédagogiques ont de grandes incidences sur la qualité des apprentissages réalisés. (Fillion, 1999, p. 20-21)

Pour favoriser une saine relation pédagogique, les enseignantes et les enseignants doivent agir comme modèle au niveau des attitudes et comportements professionnels, se concerter et élaborer des évaluations qui seront justes et équitables envers les étudiantes et les étudiants.

2.3 Le manque d'équité dans l'évaluation

Dans le cadre des collectes de données portant sur l'évaluation du programme Soins infirmiers au Cégep Limoilou (Cégep Limoilou, 2016*b*), plusieurs étudiantes et plusieurs étudiants dénoncent la présence d'une disparité dans l'évaluation des attitudes par les enseignantes et les enseignants lors des stages, difficulté soulevée brièvement dans la section précédente. Certaines enseignantes ou certains enseignants tolèrent des comportements inappropriés en fonction du rôle professionnel, mais d'autres ne tolèrent aucun écart à une conduite conforme en tout point à la conduite professionnelle recommandée par la profession. Les enseignantes et les enseignants doivent agir de façon juste et équitable, comme le requiert la PIEA (Cégep Limoilou, 2016*a*). Certaines sanctions sont appliquées par l'enseignante ou l'enseignant dans l'évaluation de stage de l'étudiante ou de l'étudiant, à la suite d'une observation d'un comportement non recommandé, sans toutefois que des indicateurs et critères d'évaluation de l'outil d'évaluation n'y soient associés. Par exemple, une étudiante ou un étudiant qui est arrivé en retard de cinq minutes sur une unité de soins, dû à un retard de son autobus de ville, s'est fait retirer un pourcentage de l'évaluation sommative, tandis qu'une autre enseignante ou un autre enseignant ne note le retard qu'après quinze minutes et en fait une remarque formative à ses étudiantes et

étudiants. De plus, les sanctions s'avèrent souvent différentes selon l'enseignante ou l'enseignant qui supervise le groupe.

Il y a un problème d'équité entre les enseignantes et les enseignants. Selon Phaneuf (2012) :

En milieu clinique, l'évaluation repose essentiellement sur l'observation que fait l'enseignante du comportement de l'étudiante, observation qui, si elle est faite de façon informelle, présente un risque élevé de subjectivité. De là la nécessité de recourir à un instrument qui réduit la subjectivité de l'observatrice et oriente sa perception sélective vers certains paramètres importants, susceptibles de faciliter son jugement. Cependant, puisque cette évaluation est en dernier ressort utilisée à des fins de décision, il apparaît essentiel que l'instrument, dont on se sert, permette d'identifier des faits, des comportements, des habiletés, des attitudes, des procédures afin de les relier à la performance et aux comportements de l'étudiante. Et cela, afin d'en apprécier la qualité en fonction de critères ou de normes préétablis. (p. 29)

Des membres du personnel enseignant du programme Soins infirmiers au Cégep Limoilou accompagnés de conseillères ou de conseillers pédagogiques ont élaboré une échelle descriptive pour soutenir les enseignantes et les enseignants à évaluer les attitudes (Annexe B). Une capacité ³ évaluée à la première session du programme Soins infirmiers demande à l'étudiante ou l'étudiant de s'engager à l'égard de la pratique infirmière et de sa formation. L'aspect évalué consiste à « s'exercer de façon réfléchie à agir comme une infirmière dans le respect des principes qui guident la profession » (Cégep Limoilou, 2013c, p. 1). Les comportements responsables attendus sont :

- Confidentialité à l'égard de toutes informations concernant la personne/famille. Vous avez pris l'habitude de vous abstenir de

³ Une capacité est un objet essentiel d'apprentissage et d'évaluation déterminé au moment de la rédaction des plans-cadres des cours. (Cégep Limoilou, s.d.)

parler de la personne/famille dans les lieux publics (ascenseurs, cafétéria, etc.);

- Respect des exigences de la profession et du milieu clinique, dont le port d'une tenue vestimentaire prescrite par l'OIIQ visant la prévention des infections;
- Savoir-vivre élémentaires (honnêteté);
- Collaboration avec vos collègues et l'équipe de soins;
- Souci du bien-être de la personne et de répondre à ses besoins;
- Recours à des sources d'informations appropriées pour appuyer ses actions. (Cégep Limoilou, 2013b, p. 11)

Les enseignantes et les enseignants doivent se questionner lors de l'évaluation des attitudes en stage, mais ils doivent d'abord réfléchir sur leur enseignement, sur le développement de ces attitudes, et ce, avant l'évaluation sommative. Gosselin et Lussier sous la direction de Leroux mentionnent: « L'enseignement des attitudes pose ainsi un défi de plus aux enseignants qui auront plutôt tendance à s'y soustraire, puisque selon eux, les attitudes ne sont pas partie prenante des apprentissages à enseigner ». (Gosselin, 2010 et Lussier, 2012, dans Leroux, 2015, p. 634)

2.4 La place au développement des attitudes

Le développement des attitudes doit se faire tout au long de la formation. Il faut encadrer les étudiantes et les étudiants pour leur enseigner les attitudes et comportements à privilégier afin de se conformer aux exigences de leur future profession, dont celle de dispenser des soins de qualité. Tout au long de la formation, les étudiantes et les étudiants sont en apprentissage et c'est sur une base formative que l'encadrement devrait être réalisé. « La perspective d'une évaluation formative nous semble être une avenue intéressante pour l'évaluation des attitudes » (Gosselin, 2010 et Ménard, 2005 dans Leroux, 2015, p. 643). Malheureusement, des étudiantes et des étudiants mentionnent, lorsqu'ils répondent au questionnaire de perception lors de l'évaluation du programme d'études, qu'ils ont l'impression qu'ils devraient connaître dès leur entrée dans le programme les bons comportements et les bonnes attitudes à privilégier, et qu'il n'y a pas de place à l'erreur ou à l'apprentissage

(Cégep Limoilou, 2016b). Par exemple, pour le stage de première session au Cégep Limoilou, stage d'initiation, il n'y a pas de sanction au niveau sommatif pour les attitudes et comportements professionnels, mais de l'encadrement formatif du début jusqu'à la fin du stage. Toutefois, certaines étudiantes et certains étudiants mentionnent qu'aussitôt qu'ils réalisent une erreur de terminologie, par exemple en utilisant le mot couche au lieu de culotte d'incontinence auprès des personnes âgées, certaines enseignantes ou certains enseignants le consignent dans l'évaluation de stage et pénalisent de façon sommative en fin de stage, même si durant les cinq autres semaines du même stage, l'étudiante ou l'étudiant ne réutilise pas ce mot. L'évaluation à ce moment-là n'est plus formative, mais bien sommative. Cette disparité associée à la première session n'est pas propre à celle-ci, aux sessions subséquentes, où les attitudes et comportements professionnels occupent une plus grande place et sont associés à une pondération sommative, la problématique demeure la même, mais avec un impact de plus en plus important pour l'étudiante ou l'étudiant.

2.5 Le manque d'outils pour soutenir les enseignantes et les enseignants

Les enseignantes et les enseignants en soins infirmiers préparent, encadrent et soutiennent les étudiantes et les étudiants pour leur permettre de soigner des êtres humains et adopter les attitudes à privilégier lorsque l'on soigne. L'évaluation des attitudes est réalisée lors des stages dans les milieux cliniques auprès de la clientèle soignée à l'aide d'instruments d'évaluation à échelle descriptive, mais étant donné la disparité entre les enseignantes et enseignants dans leur évaluation, soit par malaise ou tout simplement par rigidité comme Gosselin et Lussier sous la direction de Leroux (2015), le mentionnent, il faut utiliser des outils pédagogiques pour soutenir les enseignantes et les enseignants pour le développement et l'évaluation formative des attitudes et comportements professionnels. Malheureusement, il y a un manque à ce niveau pour le programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou, et c'est ce qui

entraîne le manque d'équité et le développement inégal des attitudes professionnelles chez les étudiantes et les étudiants en fonction des enseignantes et des enseignants.

3. L'OBJECTIF GÉNÉRAL DE LA RECHERCHE

Étant donné l'importance des attitudes et comportements professionnels pour la profession infirmière, la place accordée à ceux-ci dans le profil de sortie du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou, la présence de l'évaluation y étant associée, le manque de formation de nature pédagogique des enseignantes et des enseignants et l'iniquité dans l'application de leur évaluation, il faut outiller les enseignantes et les enseignants pour développer chez les étudiantes et les étudiants les attitudes et comportements attendus par la profession.

Voici l'objectif général poursuivi par l'enseignante-chercheuse : Élaborer un guide sur le développement et l'évaluation des attitudes en stage clinique, à l'intention des enseignantes et des enseignants du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou.

DEUXIÈME CHAPITRE.

LE CADRE THÉORIQUE

Dans le précédent chapitre traitant de la problématique, l'enseignante-chercheuse présente l'objectif général qu'elle poursuit, élaborer un guide sur le développement et l'évaluation des attitudes en stage clinique, à l'intention des enseignantes et des enseignants du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou. Dans ce deuxième chapitre, elle décrit les approches et les concepts qui serviront d'assises pour atteindre cet objectif. Tout d'abord, elle expose l'approche par compétences. Ensuite, elle définit le concept d'évaluation, traite de la supervision de stage clinique et des attitudes ainsi que de leur développement et leur évaluation. À la toute fin de ce chapitre, elle partage l'utilité d'un guide, ses composantes, une démarche d'élaboration de matériel pédagogique et présente les objectifs spécifiques de cette recherche.

1. L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

Cette section présente d'abord les notions associées à l'approche par compétences au collégial, ensuite elle expose cette approche, mais plus spécifiquement pour le programme Soins infirmiers et pour les stages en milieu clinique qui y sont inclus. Pour terminer, elle clarifie le rôle que doivent assumer les enseignantes et les enseignants au collégial de façon plus générale.

1.1 Le concept de compétence au collégial

C'est au début des années 1990 que la Direction générale de l'enseignement collégial (DGEC), fournit les premières définitions officielles du concept de compétence. Le ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1990), précise :

Une compétence comprend un ensemble de comportements socio-affectifs ainsi que d'habiletés cognitives ou d'habiletés psycho-

sensori-motrices permettant d'exercer une fonction ou une activité ou une tâche à un degré de performance correspondant aux exigences minimales du marché du travail. (p. 13)

Le Ministère précise aussi que la compétence est définie : « comme la capacité de remplir les rôles et les tâches d'une fonction de travail » (Gouvernement du Québec, 1991, p. 13) et qu'elle : « est un ensemble intégré d'habiletés des domaines cognitif, socio-affectif et psychomoteur » (Gouvernement du Québec, 1994, p. 9). Ce sont les premières définitions à voir le jour, mais par la suite, « plusieurs acteurs du collégial notamment, Cauchy (1995), Désilets et Brassard (1994), Goulet (1995) et Tremblay (1994) » (Leroux, 2010, p. 66) ont réalisé des recherches afin de dénoncer l'ambiguïté du concept de compétence selon les différentes approches dont le behavioriste, le cognitiviste et le constructiviste. À la suite de ces définitions, une mise à jour du cadre technique d'élaboration des programmes d'études techniques du Ministère définit la compétence comme :

Un pouvoir d'agir, de réussir et de progresser qui permet de réaliser adéquatement des tâches ou des activités de travail et qui se fonde sur un ensemble organisé de savoirs (ce qui implique certaines connaissances, habiletés dans divers domaines, perceptions, attitudes, etc.) (Gouvernement du Québec, 2002, p. 15).

Le tableau 3 regroupe les principales caractéristiques de la compétence mises en évidence selon Leroux (2010) :

Tableau 3

Les principales caractéristiques d'une compétence

La compétence est :	
Intégratrice	La compétence nécessite l'intégration d'une multitude de ressources variées. Elle fait appel à un ensemble de ressources internes et externes.
Complexe	La compétence est un système organisé en réseau intégré et fonctionnel qui permet d'articuler les ressources entre elles. Elle fait référence à l'ensemble des opérations qui demandent de

	raisonner en termes de combinaison.
Finalisée	Elle prend tout son sens dans l'action et par rapport au but qu'elle poursuit.
Contextualisée	Elle est étroitement liée aux contextes dans lesquelles elle s'exerce. La compétence est indissociable des tâches.
Évolutive	Elle se construit et se développe par une intégration progressive des ressources à travers les diverses situations. Elle est le résultat d'une construction personnelle résultant des apprentissages réalisés et elle prend appui sur les ressources existantes.
Évaluable	Les manifestations de la compétence sont perceptibles et peuvent être interprétées à l'aide de standards et de critères.

Tiré de : Leroux, J.-L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. Rapport PAREA, Cégep de Saint-Hyacinthe, p. 79.

Avec le Renouveau pédagogique, le ministère de l'Enseignement supérieur et de la Science, en 1993, a demandé à chaque collège de revoir ses programmes afin d'instaurer l'approche par compétences. L'élaboration du programme Soins infirmiers selon cette approche s'en est suivie et les enseignantes et les enseignants de ce programme ont eu à adapter leur enseignement en fonction de cette approche.

1.2 L'approche par compétences dans le programme Soins infirmiers

Le programme Soins infirmiers au secteur collégial respecte l'approche par compétences, approche instaurée dans les institutions collégiales depuis le Renouveau pédagogique. Voici la signification du mot compétence mentionnée par Leroux (2015), précisant le type de ressources qui doivent être mobilisées par l'étudiante ou par l'étudiant:

Plusieurs auteurs du domaine de l'éducation [...] définissent la compétence comme un savoir-agir complexe qui entretient une relation avec des ressources internes (connaissances, savoirs d'expérience, savoir-faire ou bien savoir-être) et externes (des pairs, des enseignants, du matériel, de la documentation, etc.) susceptibles d'être mobilisées et combinées face à une famille de situations ou de tâches complexes. (p. 17)

Harvey (2012) précise que les étudiantes et les étudiants du programme Soins infirmiers, selon cette approche, doivent démontrer qu'ils intègrent leurs apprentissages en faisant la démonstration du transfert des connaissances ou de leurs habiletés dans différentes situations de soins. Ce développement professionnel se fera progressivement et individuellement, en classe ou selon le contexte hospitalier lors des stages et l'expérience acquise. Selon Harvey (*Ibid.*), l'approche par compétences requiert un bon niveau d'expertise en pédagogie de la part des enseignantes et des enseignants, car cette approche privilégie l'utilisation de situations-problèmes, ce qui implique une planification rigoureuse des activités. Ce sont les enseignantes et les enseignants qui déterminent, à l'aide du devis ministériel et du devis du programme local, les objectifs du cours et les tâches que les étudiantes et les étudiants doivent réaliser. Les étudiantes et les étudiants doivent être actifs dans leur démarche d'apprentissage.

Les compétences doivent être développées, mais aussi évaluées. Selon Tardif (2006), pour l'évaluation des compétences, ce sont les tâches authentiques qui sont considérées comme le contexte idéal. Lors de l'évaluation, l'authenticité de la situation implique que l'étudiante ou l'étudiant doit puiser dans plusieurs combinaisons de ressources, autant internes qu'externes, et réaliser des choix selon le contexte d'apprentissage et les contraintes y étant associées. Selon Phaneuf (2012), les stages en Soins infirmiers comportent des tâches authentiques pour les étudiantes et les étudiants, car les tâches sont complexes et réelles, elles sont donc représentatives des tâches liées à la profession infirmière. Les stages permettent à l'étudiante ou l'étudiant d'avoir une bonne compréhension de la situation et d'appliquer ses savoirs dans l'action.

Lorsque les étudiantes et les étudiants soignent des êtres humains, ils sont confrontés à des situations de soins qui leur permettent de démontrer s'ils sont en mesure de prodiguer les soins appropriés en utilisant leurs connaissances, leurs habiletés pratiques, leurs habiletés socio-affectives et leurs savoirs développés. Dans

la figure qui suit, voici une vue d'ensemble des types de savoirs impliqués dans une situation professionnelle de soins infirmiers et de leurs relations selon Bizier (2014).

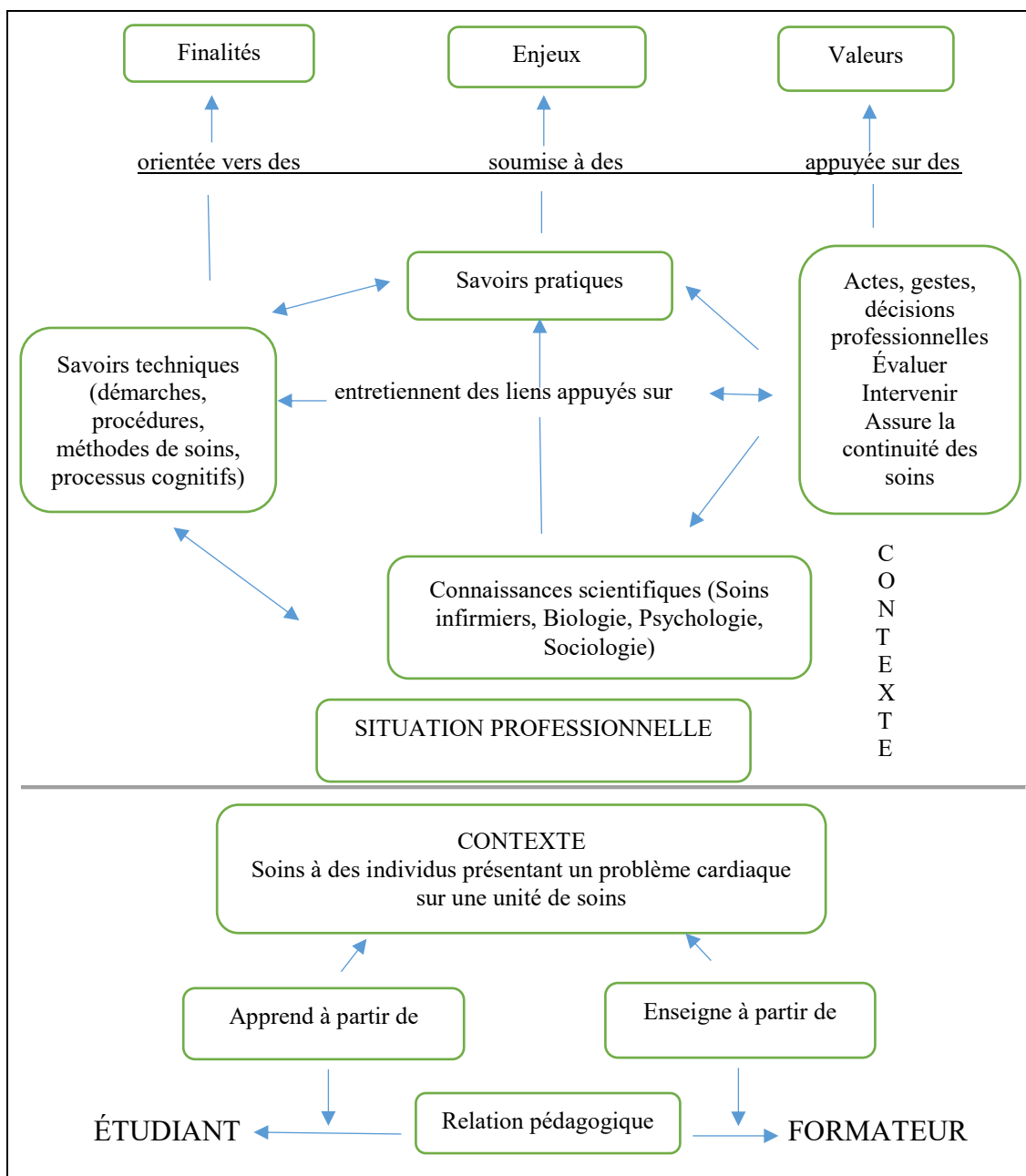


Figure 1 – L'adaptation du schéma de Rainsky et Loncle (1993) aux soins infirmiers
Tiré de : Bizier, N. (2014). *L'impératif didactique, au cœur de l'enseignement collégial*. Montréal, AQPC, « coll. PERFORMA » p. 303

La figure identifie la corrélation entre les actes et les gestes de l'étudiante ou de l'étudiant et ses valeurs, ce qui influence le savoir-être. Comme déjà mentionné, les étudiantes et les étudiants sont confrontés à des situations de soins qui auront été soigneusement choisies par leur enseignante et leur enseignant au préalable lors des stages en milieu clinique en fonction des compétences et habiletés à développer (Phaneuf, 2012). Ces situations de soins constituent un contexte d'apprentissage authentique pour le développement des compétences chez les étudiantes et les étudiants, pour l'application de leurs savoirs et pour exercer leur savoir-être en contexte réel. Outre le choix des situations, les enseignantes et les enseignants doivent aussi déterminer le type d'accompagnement à réaliser.

1.3 Le rôle des enseignantes et des enseignants en approche par compétences

L'approche par compétences est une approche qui vise le développement des compétences des étudiantes et des étudiants. « Le sujet apprenant est nécessairement l'acteur premier de la construction de ses compétences » (Paquay, 2002, p. 17). Pour que l'étudiante ou l'étudiant puisse construire ses compétences, il faut que l'enseignante ou l'enseignant le guide dans l'apprentissage de ses savoirs. L'enseignante ou l'enseignant doit avoir le souci de « revenir régulièrement sur les mêmes grandes compétences qui ainsi peu à peu se développent en s'associant à de nouvelles situations dans le contexte desquelles les élèves apprennent à les mettre en œuvre » (Paquay, *Ibid.*, p. 24).

Selon Tardif (2006), l'enseignante ou l'enseignant devient un facilitateur des apprentissages qui est centré sur le processus d'apprentissage et non sur les contenus à enseigner, car ces contenus seront planifiés en fonction de la compétence à atteindre. De plus, il pensera à organiser l'environnement pour faciliter l'apprentissage des étudiantes et des étudiants qui deviennent les actrices et les acteurs premiers dans l'acquisition des connaissances. Plus la compétence est acquise dans son ensemble, plus le savoir se construit. L'enseignante ou l'enseignant doit

placer les étudiantes et les étudiants dans des situations les plus authentiques que possible pour aider à acquérir la compétence. L'étudiante ou l'étudiant doit négocier avec ses connaissances et les données de la situation pour démontrer la compétence.

En approche par compétences, l'enseignement doit être orienté sur l'apprentissage et l'étudiante ou l'étudiant doit être au cœur des activités (Bizier, 1998 et Tremblay, 2003, dans Harvey, 2012). Les activités d'apprentissage doivent permettre aux étudiantes et étudiants de développer leur habileté à transférer leurs savoirs à d'autres situations comportant des contextes semblables ou différents Tremblay (2003, dans Harvey, 2012). C'est l'évaluation qui permet à l'enseignante ou à l'enseignant de poser un jugement sur les habiletés développées.

2. L'ÉVALUATION

Cette deuxième section du second chapitre débute par la présentation de la définition de l'évaluation de façon générale. Ensuite, l'évaluation formative et l'évaluation certificative sont explicitées, de même que ce qui guide le jugement de l'enseignante ou l'enseignant lors de l'évaluation.

2.1 L'évaluation en général

Comme mentionné précédemment, ce sont les enseignantes et les enseignants qui déterminent les tâches que les étudiantes et les étudiants auront à réaliser en fonction du devis de cours local découlant du devis ministériel pour le programme. L'enseignante ou l'enseignant doit planifier son cours en fonction des apprentissages qui doivent être intégrés par les étudiantes et les étudiants de sa classe. Il doit prévoir leurs évaluations, qui seront réalisées en tenant compte des compétences à développer. Leroux (2015) mentionne que les enseignantes et les enseignants doivent définir les objectifs d'apprentissage, les communiquer adéquatement aux étudiantes et aux étudiants et surtout, les rendre explicites. Ensuite, c'est le moment d'évaluer les connaissances enseignées par une ou des évaluations formatives et terminer par une évaluation sommative ou dite certificative qui attestera des compétences atteintes.

Voici les principales caractéristiques de l'évaluation dans une approche par compétences pour le niveau collégial selon Dorais (2009) :

1. L'évaluation doit s'intégrer à l'apprentissage : les situations d'apprentissage offrent aux élèves l'occasion d'apporter les mesures correctives suite au feed-back de l'enseignant, de s'autoévaluer, de vérifier leurs compétences. L'évaluation formative prend toute sa place pour orienter les améliorations pédagogiques et guider chaque élève dans sa progression.
2. L'évaluation authentique repose sur la mesure de tâches complexes se rapprochant de la vie réelle. La tâche doit être bien définie, sans ambiguïté, comprenant un certain nombre de critères et d'éléments permettant l'observation de la performance en situation réelle. Le stage clinique permet ce genre d'évaluation.
3. L'évaluation est un processus qui amène l'enseignant à prendre des décisions à trois niveaux : a) des décisions pédagogiques; b) des décisions quant à la trajectoire de l'élève dont sa progression; c) des décisions administratives.
4. Il faut s'éloigner d'une logique arithmétique en évaluation dans une approche par compétences. Il est proposé d'avoir recours à des outils de jugement qui mettent en évidence la qualité du traitement des situations complexes pour des familles de situations, sans oublier que nous pouvons évaluer aussi un produit fini.
5. L'évaluation formative découle d'une seule fonction : la régulation des apprentissages : d'une part par la pédagogie et d'autre part par la progression des élèves. Ces deux aspects en lien avec la régulation des apprentissages, sont étroitement liés : l'amélioration de la pédagogie favorise la progression de l'élève.
6. L'évaluation certificative a principalement lieu à la fin d'une longue séquence d'enseignement ou à la fin d'une session. Elle a pour fonction de sanctionner l'atteinte de compétences.
7. Une préférence est observée en éducation pour les échelles descriptives comme outil pouvant représenter la progression des apprentissages. Tardif (2006) mentionne aussi que le portfolio est un « outil puissant » en évaluation des compétences.

8. Il faut déterminer les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être dont la mobilisation définit la compétence, puis concevoir des tâches concrètes qui vont fournir des indices pour inférer la compétence. Le savoir-être constitue une des ressources à mobiliser. Il faut tenir compte de toutes les ressources intégrées, dans l'évaluation des compétences.
9. Il est nécessaire d'utiliser une instrumentation pour évaluer des compétences dont les savoirs sont intégrés. À l'aide des grilles, cette instrumentation passe par l'émission de critères et d'indicateurs qui nous permettent de décoder un fait observable pour en tirer une signification. (p. 90)

Afin de comprendre les principes qui sous-tendent l'évaluation en approche par compétences, il faut distinguer l'évaluation formative de l'évaluation certificative, aussi appelée sommative dans une approche par compétences.

2.2 L'évaluation formative

Dubouchet (2001) mentionne que c'est en 1967 que Cronbach et Scriven ont développé le concept de l'évaluation formative pour s'opposer à la traditionnelle évaluation sommative que l'on connaît. Voici la définition de l'évaluation formative selon Dubouchet (*Ibid.*):

En effet l'évaluation formative, contrairement à l'évaluation sommative qui se situe à la fin d'un apprentissage pour vérifier les acquis, est une évaluation qui fait partie intégrante du processus d'apprentissage et se situe à tous les stades de celui-ci. Elle consiste à recueillir des informations permettant de connaître le degré de maîtrise atteint et de situer les difficultés éventuelles des apprenants afin de leur proposer ou de leur faire découvrir des moyens de les surmonter. Elle se veut un outil d'aide aussi bien pour l'enseignant que pour l'apprenant. (p. 1)

L'évaluation formative permet à l'enseignante ou l'enseignant selon Dubouchet (*Ibid.*), de valider si son enseignement est efficace. Il explique aux étudiantes ou aux étudiants où en sont ses acquis en lien avec les attentes pédagogiques par rapport à la pratique professionnelle. De plus, il adapte son

enseignement en fonction de leurs acquis et de leurs caractéristiques. Les étudiantes et les étudiants pourront par la suite comprendre leurs difficultés afin de trouver des moyens pour les surmonter. L'évaluation formative, selon Fernandez (2015, dans Leroux, 2015) :

Sert à identifier les points forts ainsi que les faiblesses de l'étudiant en vue de la préparation certificative. Dans un contexte non menaçant, les étudiants peuvent tester leurs habiletés et corriger leurs erreurs sans courir le risque d'avoir une sanction négative. (Fernandez, 2015 dans Leroux, 2015, p. 487)

Toujours selon Fernandez (dans Leroux, *Ibid.*), ce type d'évaluation permet la réussite scolaire des étudiantes et des étudiants tout en renforçant leur sentiment d'estime de soi. Les enseignantes et les enseignants doivent utiliser le renforcement positif par le biais de la rétroaction. Fernandez (dans Leroux, *Ibid.*), stipule que c'est dans l'échange verbal que l'on trouve des solutions personnalisées afin de permettre à l'étudiante et l'étudiant de s'améliorer avant que l'évaluation certificative se réalise.

2.3 L'évaluation certificative

L'évaluation certificative est également nommée évaluation sommative dans le langage collégial. Vasseur (2005) définit ce type d'évaluation comme suit:

Elle est sommative en ce qu'elle contribue à la certification finale de l'intégration des apprentissages ou de la (des) compétence(s) grâce à l'information qu'elle fournit sur le développement du savoir-penser, du savoir-agir et du savoir-devenir de l'élève, sur leur combinaison et sur leur mobilisation; cette information sera mise en relation avec celle que révéleront les activités et tâches terminales d'évaluation. Cette évaluation permet la construction de la note finale. (p. 1)

Perrenoud (2001) mentionne que : « lorsqu'il ne reste plus de temps, qu'on s'approche de la fin d'une formation (cycle d'études ou module), il est temps de dresser un bilan consolidé ; c'est la fonction certificative. » (p. 5). Louis et Bédard (dans Leroux, 2015) mentionnent que l'évaluation sommative c'est « devoir faire la

démonstration qu'ils ont atteints les objectifs assignés à un cours selon les standards requis, rôle de l'évaluation sommative. » (p. 33). Ce cycle ou module peut représenter, par exemple, la fin d'un cours, la fin d'un stage ou la fin d'un projet. C'est donc à ce moment, que l'enseignante ou l'enseignant établit le niveau d'atteinte des compétences de l'étudiante ou l'étudiant, selon les exigences de son niveau de formation.

2.4 Le jugement de l'enseignante et de l'enseignant

Les enseignantes et les enseignants en enseignement supérieur doivent utiliser continuellement leur jugement. Selon Scallon (2004), les enseignantes et les enseignants doivent interpréter les données recueillies auprès de chacune des étudiantes et de chacun des étudiants lorsqu'ils réalisent des tâches. Par exemple, en soins infirmiers, la tâche peut être d'intervenir dans une situation de soins simple ou complexe, selon le niveau de formation. Afin de certifier la compétence, l'étudiante ou l'étudiant doit notamment donner de l'information fiable ou démontrer auprès d'une cliente ou d'un client des manifestations claires que l'enseignante ou l'enseignant est en mesure d'observer pour attester du niveau de la compétence atteinte ou non, c'est la notion de fiabilité. L'enseignante ou l'enseignant ne peut pas se fier à des impressions, il faut que tout soit observable avec neutralité. Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006) définit le jugement en éducation comme ceci:

Le jugement consiste à faire une analyse et une synthèse des données recueillies sur les apprentissages de l'élève. Il conduit à situer ces apprentissages par rapport aux exigences fixées à différents moments de la formation. Construire un jugement ne procède donc pas d'une logique cumulative. Le jugement ne résulte pas du cumul des différents résultats obtenus par l'élève tout au long du cycle ou de l'année. (p. 3)

Il existe trois conditions nécessaires afin d'assurer la qualité de l'évaluation. Il s'agit de la rigueur, la transparence et l'utilisation d'outils variés. Voici les définitions et les explications y étant associées selon le MELS (2006) :

- L'évaluation doit être rigoureuse. Cela suppose d'abord que les valeurs propres à l'évaluation des apprentissages soient respectées. [...] Cela veut dire que l'enseignant a établi son intention d'évaluation; qu'il a cerné les aspects de l'apprentissage qu'il souhaite vérifier; qu'il a choisi et utilisé les méthodes et les outils appropriés au contexte de l'évaluation.
- L'évaluation doit démontrer de la transparence. Elle se traduit d'abord par la préoccupation que l'enseignant a de faire connaître à l'élève ce qui est attendu de lui sur le plan des apprentissages ainsi que les critères et les exigences qui seront appliqués. Elle se traduit aussi par la nécessité de justifier auprès des élèves et des parents les jugements et les décisions concernant les apprentissages de l'élève.
- L'évaluation doit être variée. Les enseignants recourent à des outils d'évaluation variés qui leur permettent d'évaluer le développement des compétences. (p. 4)

En classe, tout comme en milieu de stage clinique, l'enseignante ou l'enseignant responsable d'un groupe de stage doit utiliser son jugement pour évaluer l'étudiante ou l'étudiant, que ce soit pour une évaluation formative ou certificative. Certains facteurs doivent être considérés, comme la PIEA du Cégep Limoilou (2016) le précise :

En milieu de stage ou de pratique, l'enseignante ou l'enseignant prend en compte, dans son jugement, quand il est pertinent de le faire, des facteurs comme la nature des tâches effectuées par l'étudiante ou l'étudiant, la familiarité ou le degré de difficulté des tâches, la complexité des situations à traiter ou le soutien offert par le milieu. (p. 13)

Selon Vasseur (2005), plusieurs éléments sont pris en compte pour formuler ce jugement:

L'enseignante ou l'enseignant doit :

- s'appuyer sur des données pertinentes, variées et nombreuses;
- recueillies au sujet des savoir-penser, savoir-agir et savoir-devenir de chaque élève, de leur intégration et de leur mobilisation;
- en portant attention aux manifestations naturelles de ces savoir-penser, savoir-agir et savoir-devenir, de leur intégration et de leur mobilisation lors des activités de formation;
- en provoquant, en situation d'évaluation, des manifestations à diverses étapes de la formation dans le cours dont, nécessairement, à la fin de celle-ci. (p. 1)

Le jugement dont l'enseignante ou l'enseignant fait preuve lorsqu'il effectue une évaluation est assez complexe en soi et il doit être réalisé de façon consciente. Selon Leroux (2015), l'enseignante ou l'enseignant doit mettre en relation plusieurs éléments d'informations lors de moments d'évaluation différents et il doit prendre une décision selon les exigences institutionnelles, les éléments du programme et en fonction de la démonstration faite par l'étudiante ou l'étudiant de ses acquis. Sa décision peut engendrer des conséquences comme l'échec et tout ce qui s'en suit, alors il faut qu'il soit à l'aise avec cette décision. Ce qui peut être très complexe en situation de supervision de stage clinique.

3. LA SUPERVISION DE STAGE CLINIQUE

Cette section dresse un portrait de la supervision en stage clinique. Tout d'abord, la définition de supervision de stage clinique au collégial est présentée, ensuite le rôle des enseignantes et des enseignants lors des stages est exposé et l'accompagnement que doivent réaliser les enseignantes et les enseignants tout au long du stage est exploré.

3.1 La supervision de stage clinique au collégial

Selon Raucent, Verzat et Villeneuve (2010), le stage consiste en une activité pédagogique qui permet l'exercice de la profession dans un milieu de travail où les étudiantes et les étudiants apprennent la mission de l'établissement, les programmes et politiques en vigueur, les réseaux organisationnels et où les étudiantes et les

étudiants développent des attitudes professionnelles, des habiletés et des connaissances. Toutes les théories enseignées deviennent plus explicites pour les étudiantes et les étudiants, ils mettent en pratique les apprentissages réalisés lors de leurs cours.

En formation collégiale, il existe deux formes de supervision lors des stages. Selon Raucent, Verzat et Villeneuve (*Ibid.*), il s'agit de la supervision directe nommée aussi la supervision de stagiaires par la maison de formation et la deuxième forme est la supervision indirecte ou nommée la supervision par le milieu de stage. La supervision de stagiaires par la maison de formation consiste à une supervision assumée par une enseignante ou un enseignant engagé par la maison d'enseignement ayant à sa charge un groupe restreint de quatre à dix étudiantes ou étudiants et se déplaçant pour aller pratiquer dans le milieu de travail. Les savoirs ou notions théoriques, les savoir-faire ou actes professionnels et le savoir-être, les attitudes, seront développés tout au long du stage. Dans ce type de supervision, la tâche d'évaluation appartient à l'enseignante et l'enseignant. Pour ce qui est de la supervision du stagiaire par le milieu de stage, toujours selon Raucent, Verzat et Villeneuve (*Ibid.*), il s'agit d'une supervision, sous forme de tutorat et elle est assumée par la personne nommée maître de stage qui assume l'évaluation. La maison d'enseignement s'assure d'un suivi avec le maître de stage. Dans le programme Soins infirmiers au Cégep Limoilou, la supervision de stage se fait sous forme de supervision directe.

3.2 Le rôle des enseignantes et des enseignants lors des stages cliniques dans le programme Soins infirmiers

Afin de favoriser le développement des compétences chez les étudiantes et les étudiants, selon Phaneuf (2012), il faut que les enseignantes et les enseignants aient un portrait juste et complet de leurs acquis, des exigences et du contexte du stage à réaliser avec les étudiantes et les étudiants. C'est leur devoir de consulter les documents descriptifs du programme de même que les autres enseignantes ou autres

enseignants de l'équipe professorale pour connaître les particularités des stages qui ont été effectués antérieurement, les connaissances des étudiantes et des étudiants acquis jusqu'à ce jour, leurs expériences antérieures, les compétences atteintes, etc. Les enseignantes et les enseignants sont plusieurs à accompagner les étudiantes et les étudiants pour un même cours, ils doivent se concerter en ce qui concerne les attentes et les objectifs du stage. Ensuite, il faut que chaque enseignante ou chaque enseignant se prépare convenablement sur les lieux de son milieu de stage pour faire une sélection de situations de soins qui conviennent aux objectifs de stage et aux compétences à évaluer. Chaque situation de soins doit être analysée pour s'assurer que l'étudiante ou l'étudiant puisse se développer professionnellement et atteindre les objectifs à la fin du stage. Selon Phaneuf (*Ibid.*):

La sélection judicieuse d'expériences cliniques d'une difficulté progressive qui permettent le mieux possible l'atteinte des objectifs du stage. Elles doivent être bien adaptées au niveau des capacités émotives, des habiletés de résolution de problème et d'exécution de soins de l'étudiante. Il faut se rappeler qu'une situation trop complexe ou émotivement trop difficile crée, un stress important chez elle, mobilise toutes ses énergies, laissant ainsi peu de place pour l'apprentissage. (p. 5)

Selon Phaneuf (*Ibid.*), parfois, une situation de soins peut nécessiter très peu d'interventions, alors ce n'est pas apprenant, mais dans d'autres cas, la condition clinique de la personne soignée se détériore et les soins à prodiguer sont plus nombreux et plus complexes, alors le sentiment d'incompétence peut apparaître rapidement. Les événements vont trop rapidement et l'étudiante ou l'étudiant peut devenir trop stressé et ne plus être capable de réagir. Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008), mentionnent que le rôle de l'enseignante et de l'enseignant, c'est d'aider, soutenir et accompagner l'étudiante ou l'étudiant tout au long du stage. Selon Le Bortef (2002), les enseignantes et les enseignants doivent :

Déramatiser les erreurs pour en faire des opportunités d'apprentissage, d'encourager les initiatives et les essais dans les

recherches de solutions, de suggérer des pistes d'actions, de proposer des hypothèses de travail à explorer. (p. 67)

Phaneuf (2012), mentionne que la supervision de stage est un travail qui est sans fin, car durant la journée, l'enseignante ou l'enseignant doit toujours questionner son étudiante ou son étudiant afin de le faire réfléchir sur ses gestes, ses soins, ses prises de décision, etc.

L'étudiante ou l'étudiant développe durant tout son stage des habiletés, des connaissances et du jugement, mais il développe également des attitudes professionnelles. C'est le rôle de l'enseignante ou l'enseignant d'exercer son jugement pour évaluer l'atteinte de ces compétences et l'acquisition de ces habiletés. Selon Perrenoud (2001) :

Évaluer les compétences d'un apprenti, d'un stagiaire, d'un étudiant [...] c'est de pouvoir l'interroger, non pas pour vérifier ses connaissances, mais pour comprendre pourquoi il fait ce qu'il fait (ou ne fait rien), reconstituer ses représentations et ses raisonnements. (p. 5)

Selon Phaneuf (2012), le rôle des enseignantes et des enseignants en soins infirmiers est tout de même complexe et exigeant, car en plus d'observer, de questionner, de comprendre, il faut qu'il évalue chaque compétence de façon formative ou sommative.

3.3 L'accompagnement en supervision clinique

Portelance, Gervais, Lessard et Beaulieu (2008) mentionnent que le but de l'accompagnement est d'amener l'étudiante ou l'étudiant vers son développement professionnel. De plus, toujours selon ces mêmes auteurs (*Ibid.*), l'enseignante ou l'enseignant doit agir en faisant preuve de compréhension et surtout, il doit être capable d'exprimer sa pensée afin de la transmettre à l'étudiante ou l'étudiant avec respect et avec une attitude empathique.

Selon Phaneuf (2012), un climat de confiance doit s'instaurer entre la superviseure ou le superviseur et l'étudiante ou l'étudiant. L'enseignante ou l'enseignant se doit de développer une relation de confiance avec chaque stagiaire, car selon Raucent, Verzat et Villeneuve (2010), cette relation de confiance est déterminante pour les apprentissages. La supervision de stage met en relation des individus où chaque personne arrive avec son propre bagage de connaissances et d'expériences qui font partie intégrante de leur histoire de vie personnelle et professionnelle. C'est pour cette raison que les attentes de la superviseure ou du superviseur et de la supervisée ou du supervisé doivent être claires afin que mutuellement la confiance s'installe plus les journées avancent. Malheureusement, si le contraire se produit, selon Raucent, Verzat et Villeneuve (*Ibid.*), les résistances peuvent émerger, les mauvais comportements apparaissent, c'est-à-dire que l'étudiante ou l'étudiant a peur d'être jugé ou dévalorisé, il hésite à parler de lui et il se centre sur ce qui a été fait. La superviseure ou le superviseur peut avoir un sentiment négatif envers l'étudiante ou l'étudiant, ce qui peut nuire à la confiance de l'étudiante ou l'étudiant. Selon Villeneuve (1991), être en apprentissage signifie qu'il y a des moments où l'étudiante ou l'étudiant se sent inférieur, vulnérable et a peur d'encourir des reproches dus à des difficultés de parcours, une incapacité à solutionner un problème de façon temporaire ou des moments où il est ignorant sur certains points. Lors de ces moments, l'enseignante ou l'enseignant ne doit pas jouer un jeu d'autorité, mais plutôt avoir une relation de confiance pour l'aider à trouver des outils pour s'améliorer. Voici une réflexion de Villeneuve (*Ibid.*), qui fait réfléchir :

Combien d'apprentissages ont été paralysés ou anéantis parce qu'ils étaient effectués dans le noir, sans la chaleur et la lumière d'un regard bienveillant! Celui qui apprend donne à certains moments, beaucoup de lui-même, il prend des risques, dépense parfois une énergie considérable : et une énergie positive doit pouvoir être rendue pour qu'il progresse. (p. 61)

Le rôle de superviseur de stage doit être pris au sérieux, car c'est un rôle qui nécessite beaucoup de doigté afin de favoriser une intégration des apprentissages tout en douceur et avec harmonie selon Phaneuf (2012).

L'accompagnement en stage des étudiantes et des étudiants nécessite plusieurs habiletés autant de la part des enseignantes et des enseignants que de la part des étudiantes et des étudiants. Pour que s'installe un climat de confiance, il faut qu'il y ait nécessairement un contact entre des personnes et que soient manifestés des attitudes et des comportements professionnels propices à l'établissement d'un tel climat.

4. LES ATTITUDES

Cette section présente les attitudes professionnelles en enseignement au collégial. Tout d'abord, elle expose les attitudes professionnelles attendues pour le programme Soins infirmiers et les attitudes se traduisant en comportements observables. Ensuite, sont abordés le développement des attitudes et des comportements professionnels, l'évaluation des attitudes lors des stages cliniques en approche par compétences et pour terminer, l'évaluation des comportements.

4.1 Les attitudes professionnelles en enseignement au collégial

Les attitudes sont associées au domaine affectif ou au domaine socio-affectif selon Grisé et Trottier (1997). Ces auteurs mentionnent que ces deux thèmes sont utilisés dans la littérature. Toujours selon ceux-ci, ce qui est inclus dans ce domaine, « ce sont les attitudes et les valeurs, le comportement moral et éthique, le développement personnel, les émotions et les sentiments, le développement social, la motivation et l'attribution. » (p. 13)

Les capacités socio-affectives qu'il est important de développer chez les étudiantes et les étudiants de niveau collégial sont associées à trois dimensions selon Grisé et Trottier (*Ibid.*). Celles-ci sont la personnalité, la relation avec le milieu et

l'engagement professionnel. Un tableau à l'annexe C présente les capacités associées à chacune des dimensions.

Toutes ces habiletés, selon Grisé et Trottier (*Ibid.*), sont essentielles à développer pour que l'étudiante ou l'étudiant soit prêt pour son arrivée sur le marché du travail. L'étudiante ou l'étudiant du collégial développera ces habiletés ou capacités tout au long de sa formation. Selon Jonnaert (2002), les mots habiletés et capacités peuvent être utilisés, car les frontières d'utilisation sont floues dans le domaine de l'éducation et ils sont employés systématiquement de façon semblable.

Afin de devenir un professionnel de la santé, pour le programme Soins infirmiers, certaines attitudes, habiletés et capacités plus spécifiques à la profession, devront être acquises par l'étudiante ou l'étudiant durant sa formation. Les attitudes professionnelles dans le programme Soins infirmiers sont présentées dans la prochaine section.

4.2 Les attitudes professionnelles en soins infirmiers

Les attitudes professionnelles doivent être développées chez les étudiantes et les étudiants pendant leur programme de formation. Selon Grisé et Trottier (1997) :

L'acquisition d'attitudes essentielles au succès professionnel fait partie des buts généraux de la formation et que cette acquisition est un des éléments du développement des compétences qui permettra à l'individu d'assumer pleinement son rôle sur le marché du travail.
(p. 14)

Étant donné qu'en soins infirmiers la clientèle à soigner est constituée d'êtres humains, Phaneuf (2012) mentionne qu'il faut que les étudiantes et les étudiants démontrent des attitudes de respect, d'écoute, d'empathie, de compassion, etc.

Comme mentionné au premier chapitre, la profession infirmière est une profession régie par un ordre professionnel, l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ). Cet ordre professionnel exige que les étudiantes et les étudiants

soient compétents lors de leur arrivée sur le marché du travail. Selon Bizier (2014), être compétent signifie qu'en présence de situations professionnelles, l'étudiante ou l'étudiant doit être capable de réussir et d'agir avec compétence en utilisant toutes les ressources dont il dispose. On entend par ressources, le savoir, c'est-à-dire les connaissances, le savoir-faire, les aptitudes comportementales, les méthodes de raisonnement, les aptitudes physiques et le savoir-être.

Phaneuf (2012) mentionne qu'une étudiante ou qu'un étudiant deviendra une ou un professionnel de la santé en développant tout d'abord sa conscience de soi, c'est-à-dire en cherchant à se connaître. Elle ou il devra faire une prise de conscience de ses propres émotions, identifier ses points forts et ses points faibles et développer une confiance en soi ainsi que de la maîtrise de soi.

Une infirmière doit être capable de faire face à de grandes difficultés, elle doit pouvoir s'affirmer pour établir des relations significatives avec les malades, pour leur enseigner et prendre dans certains cas des décisions cruciales. Sans ces compétences, elle éprouvera de grandes difficultés. (*Ibid.*, p. 21)

Les valeurs ont une grande importance, l'OIIQ (2015) les définit comme étant des idées ou des principes généraux qui guident le jugement moral d'une personne et ses actions. Le tableau qui suit présente les valeurs professionnelles fondamentales qui reflètent les principes et guident les actions des infirmières et infirmiers tirées du code de déontologie de la profession infirmière (2015) :

Tableau 4

Valeurs de la profession infirmière

L'intégrité
L'intégrité fait référence à l'honnêteté et à la franchise. Elle transcende toutes les dimensions de l'exercice de la profession. Elle constitue la pierre angulaire des devoirs déontologiques.
Le respect de la personne
Le respect de la personne englobe à la fois l'établissement et le maintien d'une relation de confiance, ainsi que la reconnaissance de son unicité, de son droit à la vie

privée et de son autonomie décisionnelle, laquelle s'exprime par son droit de faire des choix et d'être informée.

L'autonomie professionnelle

L'autonomie professionnelle se traduit par la capacité de prendre des décisions dans l'intérêt du client, en toute objectivité et indépendance, d'en être imputable et d'en rendre compte.

La compétence professionnelle

La compétence se réfère à la responsabilité de maintenir et de développer ses connaissances et ses habiletés et de tenir compte des données probantes et des bonnes pratiques. Elle fait aussi appel à la capacité de reconnaître et de respecter ses limites dans l'exercice de la profession.

L'excellence des soins

L'excellence des soins est la raison d'être de la profession infirmière et reflète l'importance accordée à la vie humaine. Elle vise le bien-être et la sécurité des personnes de tout âge, à toutes les étapes de leur vie et constituent le but ultime de la profession infirmière.

La collaboration professionnelle

La collaboration professionnelle reflète l'importance accordée à agir en partenariat avec d'autres professionnels et intervenants, en vue d'assurer et d'optimiser la qualité et la sécurité des soins et services à la clientèle.

L'humanité

L'humanité dans les soins se traduit notamment, par la générosité envers l'autre, la tolérance et la solidarité. Elle permet l'empathie et l'attention à l'autre dans son unicité.

Tiré de : Code de déontologie des infirmières et infirmiers (2015).

<https://www.oiiq.org/pratique-infirmiere/valeurs-de-la-profession-infirmiere>

Au Cégep Limoilou, comme précisé au premier chapitre de cet essai, les attitudes professionnelles déterminées lors de la révision du programme pour les étudiantes et les étudiants de première session sont évaluées de façon formative. Aux sessions suivantes, elles sont intégrées aux échelles descriptives d'évaluation des apprentissages formatives et sommatives. Les enseignantes et les enseignants doivent donc soutenir les étudiantes et les étudiants à développer ces attitudes. Voir les échelles descriptives d'évaluation des apprentissages aux annexes B et D. Les

attitudes et comportements professionnels déterminés pour les différentes sessions du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou sont présentés à l'annexe E.

Les attitudes et les comportements sont développés et ensuite évalués tout au long des stages pour toutes les sessions du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou. Et comme pour tout autre objet d'évaluation, selon la PIEA du Cégep Limoilou, l'évaluation formative doit toujours précéder l'évaluation sommative afin de rendre compte de la progression de l'étudiante ou de l'étudiant, de ses forces et de ses faiblesses (Cégep Limoilou, 2016a). Les attitudes et comportements ciblés par les guides d'évaluation en stage ne peuvent s'y soustraire et l'enseignante ou l'enseignant doit offrir une rétroaction à l'étudiante ou à l'étudiant en fonction de ses observations.

4.3 Les attitudes se traduisent en comportements observables

Les étudiantes et les étudiants doivent démontrer certaines attitudes professionnelles lorsqu'ils sont en contexte d'apprentissage. Il a déjà été mentionné dans cet essai que les attitudes font partie des ressources internes que la personne doit mobiliser pour effectuer une tâche afin de démontrer l'atteinte de la compétence attendue (Côté, 2016), mais il faut préciser la façon dont l'enseignante ou l'enseignant peut observer ces attitudes.

Bujold (1994) affirme que les besoins conditionnent les valeurs qui, à leur tour ont une influence sur les attitudes. Ensuite, les attitudes conduisent aux comportements, seuls éléments observables du domaine affectif. Donc, c'est par les comportements observables que les étudiantes et les étudiants démontrent en contexte d'apprentissage leur savoir-être, et c'est grâce à l'observation de ces comportements que l'enseignante ou l'enseignant peut offrir une rétroaction et favoriser le développement des attitudes professionnelles. Côté (2016) prend l'exemple d'une étudiante ou d'un étudiant qui doit faire preuve d'une attitude de courtoisie. Celui-ci va choisir de le démontrer de différentes façons à travers son comportement. Par

exemple, il va vouvoyer la personne qu'il soigne ou bien céder le passage à son professeur. Le tableau qui suit présente des exemples de comportements observables associés à des attitudes selon Côté (2016) :

Tableau 5
Exemples de comportements observables qui traduisent une attitude (adaptés de Gosselin, 2010)

ATTITUDES PROFESSIONNELLES	COMPORTEMENTS OBSERVABLES
Autonomie	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant va chercher le matériel et l'aide requise par lui-même. • L'étudiant entreprend des actions au regard des objectifs à atteindre sans que cela lui soit explicitement demandé.
Courtoisie	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant accueille le client avec le sourire. • L'étudiant vouvoie le client.
Empathie	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant prend le temps d'écouter son interlocuteur.
Esprit d'analyse	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant identifie des solutions pertinentes en justifiant ses idées.
Esprit d'équipe	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant accepte les décisions prises en équipe même si son point de vue n'est pas retenu. • L'étudiant propose de l'aide à ses coéquipiers.
Organisation	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant planifie les activités et les ressources nécessaires à la tâche à accomplir.
Ouverture à la critique	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant est capable de recevoir, sans contestation, les commentaires et recommandations de la part des autres (professeurs, autres étudiants...).
Ponctualité	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant est prêt à débiter à l'heure.
Professionnalisme	<ul style="list-style-type: none"> • L'étudiant respecte le code de déontologie. • L'étudiant respecte les règles et procédures du programme.

Tiré de : Côté, F. (2016). *Évaluation des attitudes : s'outiller pour mieux juger*. Pédagogie collégiale vol. 29, No 3, Printemps 2016, p. 7.

Le programme d'étude doit permettre aux étudiantes et aux étudiants de développer les attitudes en favorisant une certaine évolution. S'ensuit maintenant le développement des attitudes et des comportements professionnels.

4.4 Le développement des attitudes et des comportements professionnels

Lussier (2012) mentionne qu'il est possible de développer de nouvelles attitudes, renforcer les bonnes attitudes déjà en place ou bien encore de modifier celles qui sont incompatibles avec les attitudes visées par le programme. Ducharme (2017) stipule que l'enseignement des attitudes est essentiel pour le développement des étudiantes et des étudiants. Grisé et Trottier (2002) précisent que l'acquisition initiale d'une attitude commence dès l'enfance dans le milieu familial. C'est à travers certains contextes ou circonstances particulières et par les valeurs des parents et leur façon de voir les choses que les enfants vont débiter l'acquisition de leurs attitudes. Rapidement l'enfant va comprendre que la manifestation de certains comportements va lui amener des avantages, alors il va acquérir l'habitude d'agir de cette façon.

Grisé et Trottier (*Ibid.*), mentionnent que le milieu scolaire poursuit le développement des attitudes à travers son enseignement. Lors de l'apprentissage d'une profession, l'étudiante ou l'étudiant développe des comportements professionnels attendus qui sont influencés par des valeurs, des règles et des procédures ainsi que des habiletés. L'étudiante ou l'étudiant expérimente des situations d'apprentissage déterminées par l'enseignante ou l'enseignant afin de développer les comportements professionnels attendus. Il existe peut-être un écart entre les comportements qu'il a tendance à manifester naturellement et ceux qui sont requis par la profession. C'est par la réflexion des avantages à modifier son comportement que l'étudiante ou l'étudiant fait une prise de conscience. C'est par les encouragements, le support et l'évaluation positive de l'enseignante ou l'enseignant que l'étudiante ou l'étudiant se motive à modifier ses comportements pour se rapprocher des comportements professionnels attendus. De plus, cette motivation aidée par la satisfaction personnelle obtenue, favorise l'accroissement de la confiance

en soi et le sentiment de compétence. Grisé et Trottier (*Ibid.*), mentionnent : « L'élève développera donc progressivement l'habitude de développer les comportements professionnels requis, ce qui caractérise l'acquisition d'une attitude. » (p. 26) La figure qui suit, synthétise l'acquisition d'une attitude dans un milieu scolaire selon Grisé et Trottier (*Ibid.*).

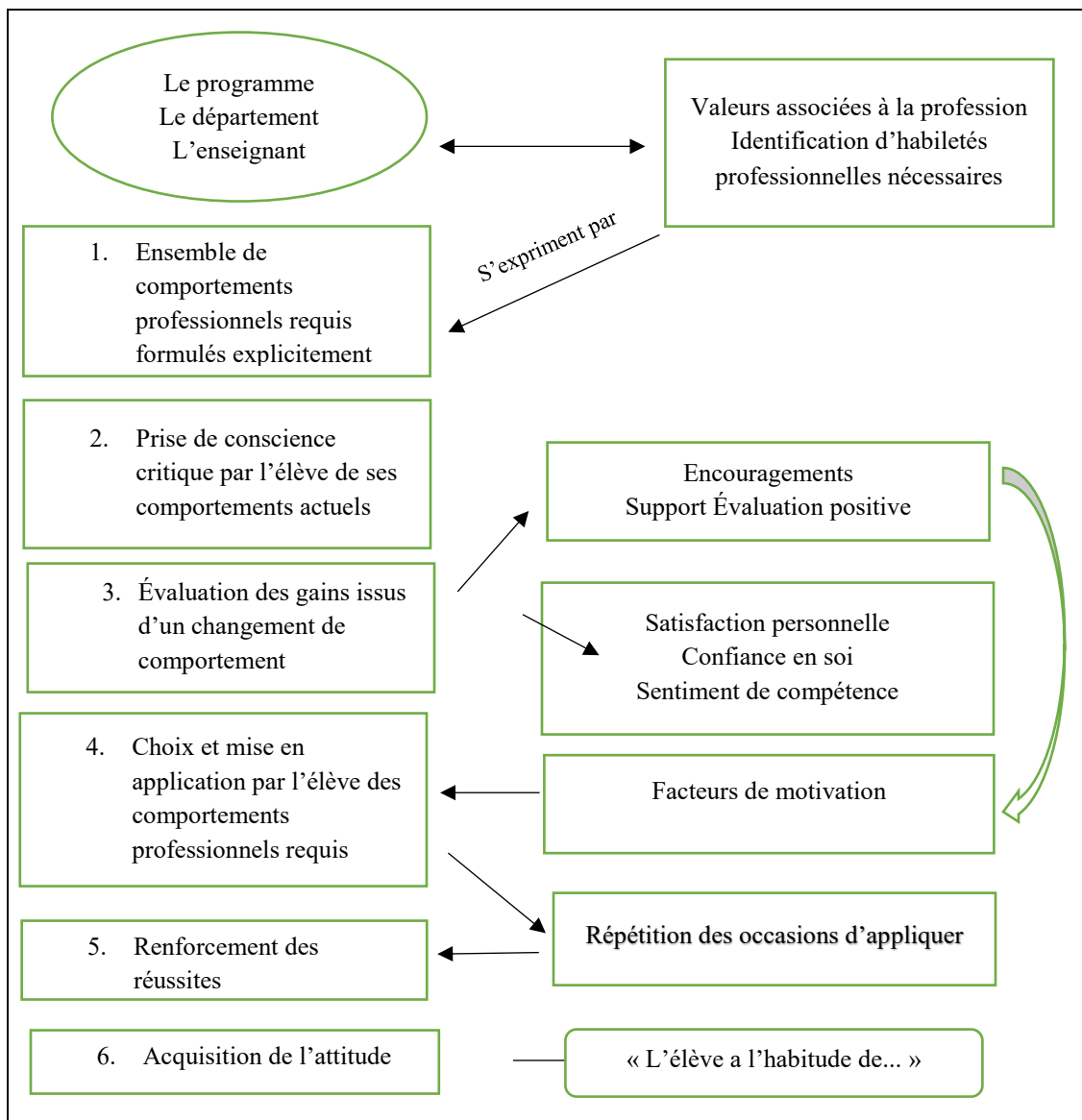


Figure 2 – Acquisition d'une attitude en milieu scolaire

Tiré de : Grisé et Trottier (2002) : *L'évaluation des attitudes. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. « Collection PERFORMA » p. 27

Grisé et Trottier (1997) proposent un modèle d'enseignement apprentissage du domaine socio-affectif qui permet à l'étudiante ou l'étudiant de cheminer progressivement et individuellement, ce qui favorise l'acquisition d'habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif. Ce modèle est basé sur la construction active par l'étudiante et l'étudiant de représentations affectives personnelles qui favorise ensuite l'apprentissage de ce type d'habiletés professionnelles. Ce modèle ne réfère pas seulement à une simple connaissance d'une situation, mais bien à un développement et une transformation constante et volontaire de la représentation que l'étudiante ou l'étudiant a de lui-même sur le plan socio-affectif. Cette transformation provoque des changements stables dans sa structure affective et cognitive.

Selon le modèle d'enseignement apprentissage de Grisé et Trottier (*Ibid.*), les étudiantes et les étudiants réalisent six étapes progressives et consécutives qui permettent l'acquisition d'attitudes professionnelles. Selon eux, ce modèle est un processus essentiel pour l'étudiante et l'étudiant. La première étape de ce processus est la perception globale qui consiste à conscientiser l'étudiante ou l'étudiant de ses propres perceptions développées dans un contexte spécifique. L'étudiante ou l'étudiant identifie, décrit ses impressions et ce qu'il ressent pour prendre conscience des perceptions qu'il associe avec cette situation professionnelle authentique. La seconde étape est la conceptualisation de l'émotion et elle consiste à faire réfléchir l'étudiante ou l'étudiant à l'émotion qui est associée à une situation professionnelle qu'il vit et les effets produits sur son propre comportement. L'étudiante ou l'étudiant doit nommer l'émotion ressentie afin de se la représenter cognitivement. Cela deviendra un solide point d'ancrage. La troisième étape est l'évaluation critique, l'étudiante ou l'étudiant évalue ses propres attitudes et comportements qu'il utilise lors de situations professionnelles vécues en les comparant aux exigences de la profession. C'est à cette étape que l'étudiante ou l'étudiant doit se poser des questions pour savoir si ce qu'il reproduit comme comportement correspond à ce que la profession lui demande. Si la réponse est non, alors il doit se demander s'il y a certains avantages à mettre en place un changement afin de modifier le comportement

pour s'arrimer à celui qui est souhaité par la profession. Le changement de comportement commencera à cette étape si l'étudiante ou l'étudiant le désire. La quatrième étape est la mise en application des nouvelles représentations acquises par l'étudiante ou l'étudiant afin de faire le choix approprié. Il doit mettre en pratique des attitudes et des comportements reliés aux exigences de la profession. Lors d'une situation semblable, l'étudiante ou l'étudiant sera appelé à mettre en application les moyens retenus pour tendre vers l'habileté souhaitée par la profession. La cinquième étape est l'attribution de signification. Elle consiste à amener l'étudiante ou l'étudiant à classer tous ses acquis de façon consciente et en les incorporant au niveau de sa structure affective et cognitive déjà existante. C'est une étape importante, car l'étudiante ou l'étudiant possède des nouvelles connaissances et il a une nouvelle façon de les utiliser et surtout, il se voit autrement. Pour y parvenir, il doit s'engager activement et être en mesure d'organiser ses acquis. La sixième et dernière étape est le transfert et cela nécessite pour l'étudiante ou l'étudiant, d'aller chercher l'information au niveau de ses acquisitions d'ordre affectif antérieur pour les projeter dans de nouvelles situations de formation, mais avec des exigences plus complexes. Il associera ses connaissances antérieures à de nouvelles situations. L'enseignante ou l'enseignant doit être présent pour guider l'étudiante ou l'étudiant, car il doit le familiariser avec le domaine de connaissances auquel se trouvent les situations, lui montrer les ressemblances entre les situations pour permettre un changement de sa performance lors de la réalisation d'une activité d'apprentissage. Grisé et Trottier (*Ibid.*) stipulent que les enseignantes et les enseignants doivent ordonner leurs interventions selon une séquence définie pour permettre à l'étudiante ou l'étudiant de réaliser des apprentissages d'ordre affectif de façon graduelle. Ils doivent choisir des stratégies d'enseignement efficaces selon les objectifs du cours. Voici un tableau qui synthétise le modèle de Grisé et Trottier (1997) selon l'enseignante-chercheuse :

Tableau 6
Modèle de Grisé et Trottier (1997)

Processus d'apprentissage pour l'étudiante ou l'étudiant				
Habiletés cognitives de l'étudiant	Étapes	Description	Actions de l'étudiant	Interventions de l'enseignant
Réflexion / Retour sur son expérience	Étape 1 : <u>La perception globale</u>	Conscientisation de ses perceptions développées dans un contexte spécifique.	Identifier, décrire ses impressions et ce qu'il ressent pour prendre conscience de ses perceptions.	<ul style="list-style-type: none"> • Conscientiser l'étudiant en lui partageant ses observations concernant les comportements manifestés. • Lui faire compléter la fiche Réflexion sur mes attitudes professionnelles. • Faire un retour avec l'étudiant sur la fiche complétée.
	Étape 2 : <u>La conceptualisation de l'émotion</u>	Identification de l'émotion associée à une situation professionnelle et des effets produits par celle-ci sur son comportement.	Nommer l'émotion ressentie afin de se la représenter cognitivement.	
Organisation et contrôle de sa pensée	Étape 3 : <u>L'évaluation critique</u>	Évaluation des attitudes et comportements utilisés lors de situations professionnelles en comparaison avec les exigences de la profession.	Se questionner : <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que son comportement correspond à ce que la profession lui demande? • Est-ce qu'il y a des avantages à mettre en place un changement? 	
	Étape 4 : <u>La mise en application</u>	Application de ses nouvelles représentations afin de mettre en pratique des attitudes et des comportements reliés aux exigences de la profession.	Mettre en application les moyens retenus lors d'une situation semblable.	
Mise en œuvre de nouvelles	Étape 5 : <u>L'attribution de signification</u>	Classement de ses acquis de façon consciente en les	S'engager activement et organiser ses	<ul style="list-style-type: none"> • Exposer à nouveau

façons de penser		incorporant au niveau de sa structure affective et cognitive déjà existante.	nouvelles connaissances afin de les utiliser ultérieurement.	l'étudiant dans des situations semblables. • Familiariser l'étudiant avec le domaine de connaissances associé aux situations et lui indiquer les ressemblances entre les situations.
	Étape 6 : <u>Le transfert</u>	Mobilisation de ses acquis d'ordre affectif en les associant à de nouvelles situations afin de les utiliser dans des situations plus complexes.	Activer ses connaissances antérieures en les associant à de nouvelles situations.	

Inspiré de : Grisé, S. et Trottier, D. (1997). *Le développement d'un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif en Techniques humaines*. Rapport PAREA, Cégep de Rimouski. p. 134

Beauchamp (2013), poursuit dans le même sens en mentionnant que les enseignantes et les enseignants d'un programme de formation se doivent de déterminer tout d'abord les attitudes à enseigner et les comportements observables attendus. Ensuite, pour arriver à susciter des apprentissages, ils doivent déterminer les stratégies d'enseignement et les critères qui permettent de décider de l'atteinte de la maîtrise des attitudes souhaitées. Cette auteure partage quelques exemples de stratégies d'enseignement : la présentation orale, le groupe de discussion, les jeux de rôles, l'apprentissage coopératif, les laboratoires en petit groupe, la supervision clinique de stage, le travail en équipe, le tutorat, etc. Elle mentionne également que l'apprentissage des attitudes se fait tout au long de la formation et que ce n'est pas nécessairement associé à un ou des cours en particulier.

Le développement des attitudes dans la formation du programme Soins infirmiers doit occuper une place privilégiée afin que l'étudiante ou l'étudiant se développe professionnellement. S'ensuivent maintenant les notions entourant l'évaluation des attitudes.

4.5 L'évaluation des attitudes lors des stages cliniques en approche par compétences

Les stages permettent aux étudiantes et aux étudiants, selon Proulx (2009), de transférer leurs apprentissages, de même que leurs expériences de la classe à la réalité professionnelle, de les mettre en pratique. Ils sont concrets pour les étudiantes et les étudiants et ce sont des moments privilégiés pour expérimenter toutes les notions traitées en classe et mieux comprendre les compétences développées dans le cadre du cours. C'est un moment privilégié selon Phaneuf (2012), où les étudiantes et les étudiants vont vouloir se dépasser, car ils sont très motivés à pouvoir enfin appliquer ce qu'ils ont appris. À chaque journée de stage, l'étudiante ou l'étudiant sera confronté à des nouvelles situations de soins. Il devra bien se préparer et surtout bien organiser sa journée à venir. Si la situation de soins n'est pas nouvelle, ce sera un réinvestissement des connaissances déjà acquises.

Pour que l'étudiante ou l'étudiant progresse de façon favorable tout au long de son stage, il faut que la superviseuse ou le superviseur permette d'orienter et de soutenir les étudiantes et les étudiants dans leurs apprentissages par de la rétroaction. Selon Villeneuve (1991), cette rétroaction doit être positive et efficace. Cette rétroaction doit décrire les faits sans toutefois porter de jugement envers la personne, sinon il pourrait y avoir la provocation d'une attitude démontrant de la défense de la part de l'étudiante ou de l'étudiant et la relation de confiance en sera brimée. La rétroaction doit être réalisée dans un endroit adéquat et isolé, de même qu'à un moment opportun afin de favoriser un plus grand effet et qu'une discussion s'ensuive, sans qu'il y ait des éléments perturbateurs qui pourraient nuire lors de l'échange. C'est par cette discussion que l'étudiante ou l'étudiant va échanger sur ses sentiments, ce qu'il a ressenti et ce qu'il faut faire afin de trouver des pistes de solutions pour s'améliorer.

Les attitudes reflètent bien le professionnalisme de l'étudiante ou de l'étudiant. Phaneuf (2013) l'explique dans cet extrait:

Toutefois, les attitudes sont d'une nature différente, parfois même, énigmatique : elles sont pourtant primordiales pour se représenter la future infirmière en service et ses attitudes comme étudiante en sont déjà le présage. Tant vaut l'étudiante, tant vaudra l'infirmière. Ainsi, est-il nécessaire de bien identifier, à travers son agir auprès des malades, des familles, avec ses collègues et avec les autres intervenants de la santé, les qualités personnelles, éthiques, relationnelles et professionnelles de l'étudiante. Il est important de constater de quelle manière elle répond au malade, de voir avec quelle rigueur elle s'acquitte de ses soins, comment elle accepte la remise en question et quel professionnalisme elle manifeste dans ses rapports aux autres. C'est la qualité de ses attitudes et de ses comportements qui fera de l'étudiante une infirmière professionnelle et humaine. (p. 20)

C'est pourquoi évaluer les attitudes et comportements s'avère si difficile selon Phaneuf (*Ibid.*), car c'est apprécier les qualités de tête et de cœur. (p. 21)

4.6 L'évaluation des comportements

Lorsque l'étudiante ou l'étudiant commence son programme au collégial, des attitudes sont déjà acquises. Parfois, on les appelle valeur, savoir-être, habiletés de type socio-affectif et dimension affective, etc., un fait demeure, l'enseignement et l'évaluation des attitudes représentent un défi de taille pour les enseignantes et les enseignants, comme vu précédemment au premier chapitre. Selon Côté (2016), il faut traduire ces attitudes intériorisées en indicateurs qui prennent la forme de comportements observables. Plusieurs attitudes ne veulent pas dire la même chose pour les enseignantes et les enseignants, alors les comportements observables vont permettre d'uniformiser sur quelles bases les enseignantes et les enseignants considèrent que l'attitude visée est bien démontrée.

Il y a un principe à ne pas perdre de vue lorsqu'on évalue les étudiantes et les étudiants et c'est qu'ils ont droit à l'erreur. Selon Côté (2016) :

Il doit avoir des occasions pour prendre conscience de ses forces et de ses faiblesses par des activités de rétroaction, d'évaluation formative, de régulation et d'autoévaluation qui peuvent parfois être

effectuées de manière informelle, mais qui devraient aussi se réaliser de manière plus formelle avec des instruments d'évaluation bien construits. (p. 8)

L'équipe professorale se concerte pour élaborer les échelles descriptives d'évaluation et s'assurer de bien les comprendre. Selon Phaneuf (2013), il faut que l'attitude à évaluer ait un comportement observable associé et que les étudiantes et les étudiants doivent avoir reçu la présentation de l'instrument de mesure pour savoir sur quoi ils sont évalués.

L'élaboration d'un guide peut être nécessaire pour aider, guider et soutenir les enseignantes et les enseignants pour le développement et l'évaluation des attitudes.

5. LE GUIDE

L'objectif général poursuivi par l'enseignante-chercheuse est d'élaborer un guide à l'intention des enseignantes et des enseignants en soins infirmiers afin de les soutenir dans le développement et l'évaluation des attitudes en stage. Cette section explique en détail ce qu'est un guide et présente les procédures de rédaction y étant associées ainsi que le contenu à privilégier dans ce type de document.

5.1 L'utilité et la forme d'un guide

Selon Leclerc (2012), un guide sert à rassembler l'information nécessaire pour laisser des traces sur un sujet en particulier et à offrir un cadre stable pour les enseignantes et les enseignants. Un guide peut être présenté sous différentes formes en fonction de l'objectif, du contenu, du contexte et des contraintes y étant associés. Il existe plusieurs types de guides, en voici quelques exemples.

Le *Petit guide pédagogique* d'Aylwin (2000) est présenté sous forme de cahier qui suscite la réflexion. Ce guide comprend cent deux pages et favorise la réflexion pédagogique. Il est composé d'une dizaine de rubriques sous forme

d'articles courts qui concernent la pratique pédagogique et les besoins des enseignantes et des enseignants.

Le guide *Informations à l'usage des enseignants en philosophie* produit par le département de philosophie du Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (2009) est présenté par Leclerc (2012). C'est un guide sous forme de document qui renferme des renseignements pratiques, une démarche d'intervention, des suggestions. C'est un document de huit pages qui contient des renseignements pratiques pour les nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants par exemple, l'endroit où trouver les clés, ensuite des informations sur une démarche d'intervention pour les problèmes de discipline en classe et finalement des suggestions pour prévenir le plagiat dans les cours.

Le Guide d'insertion professionnelle à l'usage du mentor et du mentoré préparé par le groupe de recherche sur l'insertion professionnelle de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton (s.d.) est présenté par Leclerc (*Ibid.*). C'est un guide sous forme interactif qui comprend à la fois des pistes de réflexion, des questions à répondre et des suggestions d'activités. Ce guide comprenant 19 pages cherche à outiller l'enseignante ou l'enseignant en lui suggérant bon nombre d'activités permettant la collaboration entre la personne ayant le rôle de mentor et la personne étant mentorée. Leclerc (2012), quant à lui, a préconisé un amalgame de ces formes pour l'élaboration de son guide pour outiller les enseignantes et les enseignants en insertion professionnelle.

5.2 L'élaboration et le contenu d'un guide

Harvey (2012), présente une démarche en quatre phases qui peut être utilisée pour l'élaboration de matériel pédagogique. Cette démarche est inspirée de plusieurs auteurs (Briggs, 1977; Reigeluth, 1983; Larocque et Stolovitch, 1983; Merrill, Li et Jones, 1990; Gentry, 1994; Lebrun et Berthelot, 1991; Loiselle, 2001; dans Harvey, 2012, p. 69). Le tableau qui suit présente ces quatre phases.

Tableau 7
Démarche d'élaboration du matériel pédagogique

1.	Une phase d'analyse des besoins, des caractéristiques du public cible et de la tâche à accomplir;
2.	Une phase de conception qui comprend la production et la planification;
3.	Une phase de validation ou de mise à l'essai;
4.	Une phase d'évaluation et de révision tenant compte de la phase précédente.

Tiré de : Harvey, C. (2012). *Production d'un profil de sortie intégrant le rôle infirmier rehaussé et actualisé pour le programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou*. p. 69-70.

Selon Loiselle (2001, dans Harvey, 2012), certains auteurs associent la première phase à une recension et une analyse des écrits pertinents à la conception du matériel pédagogique. Ensuite, vient la conception du matériel, cette deuxième phase inclut la planification, étape « où l'on choisira les diverses stratégies et les médias appropriés » (Loiselle, 2001, p. 84) et la production du matériel pédagogique. La troisième phase de la démarche d'élaboration de matériel pédagogique selon Harvey (2012), est celle de la validation ou de la mise à l'essai. La validation est effectuée à partir de la version préliminaire du matériel élaboré. L'expérimentation du produit auprès d'utilisateurs constitue la mise à l'essai (Loiselle, 2001). La quatrième et dernière phase de la démarche d'élaboration de matériel pédagogique se termine avec une version modifiée du matériel élaboré en fonction de l'évaluation des résultats obtenus lors de la troisième phase et des modifications effectuées lors de la révision du matériel.

Paillé (2004, dans Brunet, 2009), quant à lui, présente une démarche générale de production de matériel pédagogique en sept étapes. Le tableau qui suit présente cette démarche :

Tableau 8
Étapes de production de matériel pédagogique

Production de matériel pédagogique
1. Explication du cadre conceptuel du matériel
2. Choix et justification du support du matériel
3. Choix et justification du format du matériel
4. Mise en forme du matériel
5. Vérification de la correspondance entre les divers aspects du matériel et le cadre conceptuel
6. Mise à l'essai du matériel ou évaluation par les pairs
7. Réflexion sur l'activité même de production du matériel

Tiré de : Brunet, Y. (2009). *Élaboration d'un guide d'encadrement pour le mentorat auprès du personnel enseignant débutant en soins infirmiers au collégial*. p. 55.

Les étapes de cette démarche proposée par Paillé (2004, dans Brunet, 2009) présentent plusieurs aspects à prendre en compte lors de la production du matériel pédagogique, notamment le choix et la justification du support et du format du matériel, ainsi que sa mise en forme. Ceux-ci permettent de déterminer le type de matériel à produire, le contenu à privilégier, son organisation, de même que d'identifier la forme que prendra le matériel produit, le nombre de pages, le format papier ou numérique, etc. Tout au long de la démarche, une attention est portée à la correspondance entre les divers aspects du matériel et le cadre conceptuel précisé à la première étape de production.

Le contenu à insérer dans un guide appartient à chaque concepteur selon ce qu'il désire laisser comme information. Herbert (2015) a créé un guide où il a inséré beaucoup d'information. Son guide contient une description et un bilan d'un programme au Cégep de Saint-Jérôme où toute l'information sur l'accueil, la formation initiale en pédagogie et l'insertion des nouvelles enseignantes et des

nouveaux enseignants s'y retrouve. De plus, il dresse également le bilan des activités du programme : accueil, formation, marrainage ou parrainage départemental, constitution d'un dossier personnel, test de perception des élèves, bilan de fin de trimestre et plan de formation. C'est au concepteur de choisir le contenu qu'il désire inclure dans son guide en suivant la démarche de son choix.

6. UNE SYNTHÈSE DU CADRE DE RÉFÉRENCE

À partir de la recension des écrits et des recherches effectuées concernant les concepts centraux soit : l'approche par compétences, l'évaluation, la supervision de stage clinique, le développement et l'évaluation des attitudes, de même que l'élaboration et le contenu d'un guide, il convient de présenter une synthèse de ce que l'enseignante-chercheuse retient pour l'élaboration du guide sur le développement et l'évaluation des attitudes lors des stages en soins infirmiers.

Trois définitions ont été retenues afin de faciliter la compréhension des termes mentionnés dans le guide: valeur, attitude et comportement observable. La première définition avec le mot valeur provient de l'OIIQ (2015) : Ce sont des idées ou des principes généraux qui guident le jugement moral d'une personne et ses actions. La deuxième définition concerne le mot attitude. Plusieurs définitions existent, mais selon Grisé et Trottier (1997), les attitudes se situent au niveau du domaine affectif ou du domaine socio-affectif et ce qui est inclus dans ce domaine, « ce sont les attitudes et les valeurs, le comportement moral et éthique, le développement personnel, les émotions et les sentiments, le développement social, la motivation et l'attribution. » (p. 13) La définition retenue dans le guide provient de Grisé et Trottier (1997) et également de Côté (2016) : Les attitudes sont des savoir-être essentiels et elles font partie des ressources internes que la personne doit mobiliser pour effectuer une tâche afin de démontrer l'atteinte de la compétence attendue. La dernière définition retenue provient de Bujold (1994) : Les attitudes conduisent aux comportements, seuls éléments observables du domaine affectif. Ce sont les comportements démontrés par

les étudiantes et les étudiants en contexte d'apprentissage qui permettent à l'enseignante ou à l'enseignant de constater si elle a atteint les attentes concernant les attitudes.

Les auteurs Gosselin (2010) et Lussier (2012) ont retenu l'attention de l'enseignante-chercheuse en ce qui concerne le développement des attitudes, en mentionnant que les attitudes ne sont pas innées et que les enseignantes et les enseignants ont la responsabilité de favoriser le développement d'attitudes professionnelles attendues chez les étudiantes et les étudiants en les exposant à des situations authentiques. Pour y parvenir, c'est le modèle d'enseignement apprentissage du domaine socio-affectif de Grisé et Trottier (1997), qui a été retenu dans l'élaboration du guide pour les étudiantes et les étudiants du programme Soins infirmiers. Ce modèle permettant le développement progressif des attitudes professionnelles est composé de six étapes présentées dans ce chapitre. En résumé, les deux premières étapes du processus d'apprentissage d'une habileté socio-affective amènent l'étudiante et l'étudiant à utiliser le processus de réflexion pour faire un retour sur son expérience. Les étapes trois et quatre lui permettent d'atteindre les critères de performance requis en dirigeant et en organisant sa pensée de façon consciente. Les étapes cinq et six lui permettent d'être efficace pour gérer les nouveaux acquis développés en recherchant et en mettant en place des nouvelles façons de penser.

Un autre élément retenu par l'enseignante-chercheuse pour l'élaboration du guide est lié à l'évaluation des attitudes et des comportements. Selon Côté (2016), c'est par le biais des comportements observables que les enseignantes et les enseignants peuvent uniformiser les attitudes professionnelles visées et attendues. Les attitudes et comportements professionnels ciblés dans les outils d'évaluation en stage ne peuvent s'y soustraire. L'évaluation des apprentissages se fait dans un contexte choisi par l'enseignante et l'enseignant à travers une activité éducative. L'enseignante ou l'enseignant porte un jugement sur un comportement observé chez l'étudiante ou

l'étudiant en tenant compte des acquis, des efforts réalisés, de sa capacité à le démontrer et son atteinte. Il y a deux formes d'évaluation, formative et sommative. C'est la définition de l'évaluation formative de Fernandez (dans Leroux, 2015) et la définition de l'évaluation sommative (certificative) de Louis et Bédard (dans Leroux, *Ibid.*) qui ont été retenues pour le guide. Il est primordial de débiter les évaluations par du formatif afin de permettre à l'étudiante ou l'étudiant de pouvoir se corriger pour ensuite démontrer qu'il atteint la compétence par l'évaluation certificative qui se trouve généralement en fin de parcours.

Le guide élaboré par l'intermédiaire de cette recherche permettra de soutenir les enseignantes et les enseignants dans le développement et l'évaluation des attitudes. Comme mentionné précédemment, ce thème abstrait et délicat doit faire partie intégrante de l'enseignement des soins infirmiers, alors il faut rassembler et intégrer toute l'information dans un guide afin que le corps professoral puisse enrichir ses connaissances et intervenir de manière cohérente et appropriée. Dans le cadre de cette recherche, le guide élaboré devra comprendre une section sur l'étalement des attitudes à développer pour les sessions un à six et en déterminer le niveau attendu pour chaque session, présenter les comportements observables associés à chaque attitude et déterminer les modalités d'évaluation formative par une rétroaction efficace. En ce qui concerne le volet sommatif, les échelles descriptives d'évaluation pour les stages sont déjà élaborées et utilisées par les enseignantes et les enseignants. Les attitudes évaluées dans ces outils correspondent à l'étalement des attitudes prévu au guide. Les modalités d'utilisation et de détermination de la note ne feront donc pas partie du guide élaboré. Ce guide aidera, guidera, encadrera et soutiendra les enseignantes et les enseignants expérimentés comme les nouveaux du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou à mieux reconnaître les manifestations des attitudes et à offrir des rétroactions permettant de favoriser leur développement.

La démarche, retenue par l'enseignante-chercheuse pour l'élaboration du guide qui sera destiné aux enseignantes et aux enseignants du programme Soins

infirmiers du Cégep Limoilou afin de les soutenir dans le développement et l'évaluation des attitudes, est la démarche d'élaboration de matériel pédagogique présentée par Harvey (2012). En ce qui concerne la phase de conception, l'enseignante-chercheuse s'inspirera des étapes de Paillé (2004, dans Brunet, 2009) pour la guider lors de la production.

7. LES OBJECTIFS SPÉCIFIQUES

L'objectif général étant d'élaborer un guide sur le développement et l'évaluation des attitudes en stage clinique, à l'intention des enseignantes et des enseignants du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou, un guide pertinent et aidant, il faut procéder de façon structurée. La démarche d'élaboration de matériel pédagogique de Harvey (2012) sera appliquée. Un comité d'élaboration du guide collaborera aux travaux. L'analyse des besoins, de la tâche à accomplir et des écrits pertinents sera effectuée avant la conception du guide. Le guide produit sera validé afin d'obtenir un résultat satisfaisant pour l'utilisation auprès des enseignantes et des enseignants du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou. Enfin, la première version du guide sera modifiée à la suite de l'analyse des résultats de la validation auprès de membres de l'équipe professorale pour arriver à une version finale.

Voici donc les objectifs spécifiques de cette recherche :

1. Élaborer la première version d'un guide sur le développement et l'évaluation des attitudes en stage à l'intention des enseignantes et des enseignants du programme Soins infirmiers.
2. Valider le guide auprès d'enseignantes et d'enseignants du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou.
3. Modifier le guide en tenant compte de l'analyse des résultats obtenus lors de la validation.

TROISIÈME CHAPITRE.

LA MÉTHODOLOGIE

L'objectif général poursuivi par l'enseignante-chercheuse est d'élaborer un guide portant sur le développement et l'évaluation des attitudes en stage clinique, à l'intention des enseignantes et enseignants du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou. Un malaise ressenti par les enseignantes et les enseignants vis-à-vis l'évaluation des attitudes lors des stages en milieu clinique et l'iniquité lors de leurs évaluations chez les étudiantes et étudiants, comme mentionné dans le premier chapitre de cet essai, ont été à l'origine de cet objectif. Par cette recherche, l'enseignante-chercheuse ne désire pas mieux comprendre le malaise, mais plutôt aider l'équipe professorale à diminuer ce malaise par l'élaboration d'un outil pédagogique qui guidera dans le développement et l'évaluation des attitudes lors des stages cliniques.

Le présent chapitre expose la méthodologie utilisée pour atteindre les objectifs spécifiques de cet essai. La première partie décrit le type de recherche et l'approche utilisée. La seconde partie expose le déroulement et les choix méthodologiques. La troisième partie porte sur les aspects éthiques et, pour terminer ce chapitre, les moyens privilégiés pour assurer la rigueur et la scientificité de cette recherche sont décrits.

1. TYPE DE RECHERCHE

Dans cette partie, l'enseignante-chercheuse décrit le paradigme épistémologique, l'approche qu'elle a utilisée et le type de recherche réalisé afin que tous les objectifs soient atteints.

1.1 Paradigme épistémologique interprétatif

Cette recherche s'inscrit dans une épistémologie interprétative en ce sens que selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), elle vise à : « comprendre la dynamique du phénomène

étudié grâce à l'accès privilégié du chercheur à l'expérience de l'autre » (p. 233). Il faut que la chercheuse ou le chercheur collecte le plus de données possible afin d'interpréter le phénomène à l'étude. Cette recherche rejoint certaines conditions mentionnées par Karsenti et Savoie-Zajc (2011) d'une épistémologie interprétative, qui exprime des positions ontologiques, car c'est la vision de la réalité. De plus, elle se déroule dans le milieu naturel avec un contexte et un temps précis, pour le programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou et une validation est recherchée plutôt qu'une preuve logique. L'enseignante-chercheuse tente de bien comprendre comment les attitudes se développent et comment elles doivent être évaluées afin d'élaborer un guide cohérent et pertinent. Des sources multiples d'information sont utilisées pour cette recherche dont des enseignantes et des enseignants, alors l'enseignante-chercheuse devra être sensible au phénomène humain et à ses complexités, comme mentionné par Loiselle et Harvey (2007), étant donné que les attitudes constituent un sujet qui n'est pas évident à étudier et à traiter. C'est le modèle d'enseignement apprentissage du domaine socio-affectif de Grisé et Trottier (1997), qui permet de guider cette recherche en optimisant le développement des attitudes et en contribuant au développement des connaissances. Depuis quelques années, il y a eu quelques recherches effectuées sur le thème des attitudes, mais cette recherche permet de répondre à des questionnements spécifiques au domaine des soins infirmiers. Elle sera tout de même transposable vers d'autres domaines de l'éducation où les attitudes sont évaluées lors d'un stage à supervision directe.

1.2 Approche méthodologique de nature qualitative à enjeu pragmatique

La recherche est encadrée par l'approche méthodologique de nature qualitative avec un enjeu pragmatique. Cette approche privilégiée par l'enseignante-chercheuse cherche à mieux comprendre et à décrire le phénomène associé à cette recherche, certains concepts et certaines stratégies, afin de diminuer, comme élaborée au premier chapitre, la problématique liée au développement des attitudes lors des stages cliniques et à leur évaluation, tout au long des six sessions pour le programme Soins infirmiers au Cégep Limoilou. Ce qui rejoint les propos de Fortin (2010), puisque selon cet auteur, une

recherche qualitative cherche à comprendre les phénomènes et la nature de ce que la personne perçoit de sa propre expérience dans un contexte social dans lequel elle se trouve. En fait, il faut comprendre la réalité quotidienne des enseignantes et enseignants lorsqu'ils sont en stage pour ensuite agir sur elle, d'où l'enjeu pragmatique. L'élaboration d'un guide permet de dégager des pistes d'action pour mieux faire dans la pratique ou du moins, faire autrement afin de diminuer la problématique vécue dans le programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou.

1.3 Recherche développement

Cette recherche en éducation se veut une recherche de type développement. Selon Loiselle et Harvey (2007), ce type de recherche est encore peu documenté, mais privilégié par bon nombre d'enseignantes et d'enseignants lors de la réalisation d'une recherche en éducation. Ce type de recherche se situe vers le pôle de l'action et son objectif premier est de développer un outil pédagogique afin d'agir sur une situation observée. Ce qui vient rejoindre l'objectif de cette recherche.

Pour cette recherche développement, l'enseignante-chercheuse a choisi d'utiliser la démarche d'élaboration de matériel pédagogique présentée dans Harvey (2012) et explicitée au chapitre précédent. Le déroulement de la recherche décrit plus loin dans ce chapitre est structuré en fonction des quatre phases de cette démarche.

1.4 Recherche développement collaborative

Cette recherche rejoint également la recherche collaborative, car en conformité avec ce que rapportent Loiselle et Harvey (2007) sur ce type de recherche, l'élaboration de l'outil pédagogique sera l'œuvre de l'enseignante-chercheuse, mais afin qu'il y ait une harmonie entre les besoins du milieu et le produit développé, il faut qu'il y ait une collaboration avec d'autres enseignantes et enseignants. Dans le cadre de cette recherche, un comité d'élaboration du guide permettant la collaboration d'enseignantes et d'enseignants a été formé. Leur partage d'idées et d'opinions facilite la prise de décision en

cours de développement, l'acceptation du guide par l'équipe d'enseignantes et d'enseignants et la neutralité de la démarche. L'enseignante-chercheuse est la personne qui gère la recherche et les activités associées. Elle procède à l'analyse des besoins et des documents pour l'élaboration du guide, mais elle est accompagnée de trois autres membres du corps professoral du département des soins infirmiers du Cégep Limoilou qui collaborent et participent à l'élaboration du guide et de son contenu. C'est l'enseignante-chercheuse qui crée les instruments de collecte de données, cueille les données et ensuite les analyse.

2. DÉROULEMENT ET CHOIX MÉTHODOLOGIQUES

Dans cette section, l'enseignante-chercheuse décrit le déroulement de la recherche développement, inspiré de Harvey (2012), en présentant les travaux réalisés lors des quatre phases de la démarche d'élaboration du matériel pédagogique, c'est-à-dire la phase de l'analyse des besoins et des écrits, la phase de conception, la phase de validation ou de mise à l'essai et la phase d'évaluation et de révision. Aussi, les choix méthodologiques sont exposés.

2.1 Analyse des besoins et des écrits

Dans cette première phase d'élaboration du guide, les documents liés au contexte et à la problématique présentés au premier chapitre, de même que les assises théoriques traitées dans le second chapitre ont été recensés et analysés. Ceci, afin de cibler tous les éléments pertinents qui permettaient de bien préciser le besoin des enseignantes et des enseignants et de bien comprendre le sens d'une attitude, son développement et son évaluation dans le programme Soins infirmiers, en fonction de l'approche par compétences et en cohérence avec le rôle de l'enseignante ou l'enseignant qui supervise des étudiantes et étudiants en stage clinique. Aussi, les notions associées à l'élaboration d'un guide permettaient d'orienter les travaux de l'enseignante-chercheuse et de l'équipe collaborant à l'élaboration. La phase d'analyse des besoins, incluant la recension et l'analyse des écrits, a été réalisée par l'enseignante-chercheuse. Elle s'est déroulé du mois de janvier 2017

jusqu'au début du mois de janvier 2018. Les résultats obtenus ont ensuite été présentés à l'équipe collaborant à l'élaboration du guide, en février 2018. Les échanges avec l'équipe ont permis de clarifier les besoins et les concepts importants pour le guide.

Les sources d'information privilégiées par l'enseignante-chercheuse pour l'élaboration des deux premiers chapitres de cet essai ont été variées. Certaines étaient propres au Cégep Limoilou, comme un dossier accessible aux enseignantes et enseignants du programme qui contient tous les documents officiels pour le programme Soins infirmiers et l'équipe du service de la gestion et du développement des programmes d'études. D'autres ont été consultées sur le Web à l'aide d'Internet. La recherche de documents de référence sur différents sites Web dont ceux de l'AQPC, l'OIIQ, le MELS et le Centre de documentation collégial (CDC) a été réalisée par l'enseignante-chercheuse à l'aide de mots-clés associés aux thèmes abordés dans la recherche. De plus, plusieurs thèses et mémoires de différentes chercheuses et différents chercheurs de plusieurs universités ont été consultés et ont permis d'identifier des références pertinentes. Le moteur de recherche Google a également été utilisé.

La recension des écrits et leur analyse, bien que réalisées en grande partie avant la conception du guide, se sont poursuivies pendant le début de cette seconde phase de la démarche d'élaboration.

2.2 Conception d'un guide pédagogique pour le programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou

La deuxième phase de la démarche d'élaboration selon Harvey (2012) est la conception du matériel pédagogique. Pour cette recherche, il s'agit donc de la conception du guide pédagogique portant sur le développement et l'évaluation des attitudes en stage. Cette phase qui inclut la planification et la production du guide s'est réalisée en deux étapes qui se sont étalées sur un peu plus d'une année.

La planification a permis de déterminer la stratégie à utiliser pour la production du guide. Un plan a été conçu pour le développement et l'évaluation des attitudes attendues en stage, session par session, c'est-à-dire de la première session à la sixième session, en tenant compte de la documentation, des échelles descriptives d'évaluation des apprentissages, du code de déontologie pour la profession infirmière, etc. Cette étape a été réalisée par l'équipe d'élaboration du guide qui était composée de quatre personnes dont l'enseignante-chercheuse, la coordonnatrice de programme et deux enseignantes ou enseignants du département sélectionnés par l'enseignante-chercheuse. Cette étape a nécessité des réflexions et une concertation entre les membres. Il y a eu des rencontres d'au moins trois heures toutes les trois semaines de la mi-février 2018 allant jusqu'à la fin du mois d'août 2018. Ces rencontres ont permis :

1. D'établir l'étalement des attitudes à développer et à évaluer pour les sessions un à six;
2. D'associer des comportements observables aux attitudes professionnelles identifiées.

En août 2018, l'enseignante-chercheuse a ensuite proposé à l'équipe collaborant à la recherche, la démarche qu'elle a retenue pour la production du guide élaboré à l'intention des enseignantes et des enseignants du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou. Cette démarche, inspirée de celle de Paillé (2004, dans Brunet, 2009) a été enrichie par l'équipe collaborant à l'élaboration. Le tableau qui suit présente la démarche planifiée pour la production du guide.

Tableau 9
Démarche appliquée pour la production du guide

Les étapes de production	Les éléments à considérer
Le cadre conceptuel du guide	Les besoins des enseignantes et enseignants.
	Les documents du programme Soins infirmiers et de son

	<p>ordre professionnel (profil de sortie, documents pour l'évaluation, code de déontologie, etc.) et différents documents du service de la gestion et du développement des programmes d'études du Cégep Limoilou (PIEA, etc.).</p> <p>La recension des écrits (stratégies pour le développement des attitudes, comportements, etc.).</p> <p>Le modèle d'enseignement apprentissage de Grisé et Trottier (1997).</p>
Le choix du guide	Le type de guide retenu est sous forme de document qui contient des renseignements pratiques, dont une démarche d'intervention permettant de soutenir les enseignantes et les enseignants.
Le choix du matériel contenu dans le guide	<p>Les définitions des mots valeurs, attitudes et comportements observables.</p> <p>L'étalement des attitudes en soins infirmiers.</p> <p>Le développement des attitudes selon le modèle d'apprentissage du domaine socio-affectif comprenant les six étapes selon Grisé et Trottier (1997).</p> <p>L'évaluation des attitudes et comportements.</p> <p>Une section précisant quoi faire lors d'attitudes et de comportements erratiques à l'aide d'exemples de mises en situation authentiques pour favoriser la compréhension.</p> <p>Une fiche réflexive sur les attitudes professionnelles à faire compléter par l'étudiante ou l'étudiant lorsqu'une difficulté associée à une attitude ou à un comportement a été observée par l'enseignante ou l'enseignant supervisant le stage.</p>
La mise en forme du guide	Un guide numérique PDF, intégrant la fiche réflexive Word pour permettre aux étudiantes et étudiants de l'utiliser de façon numérique. Le guide doit comporter entre dix et vingt pages recto-verso.
La vérification de la correspondance entre les divers aspects du matériel	La validation des aspects traités avec le cadre conceptuel est à réaliser par l'enseignante-chercheuse.

et le cadre conceptuel	
La validation du guide	Le guide sera validé auprès de quelques enseignantes et quelques enseignants du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou.
La réflexion sur l'activité même de production du matériel	L'enseignante-chercheuse tient un journal de bord afin de noter les particularités et les étapes lors de l'élaboration du guide, de préciser les difficultés rencontrées, etc.

Inspiré de : Brunet, Y. (2009). *Élaboration d'un guide d'encadrement pour le mentorat auprès du personnel enseignant débutant en soins infirmiers au collégial*. p. 57.

La production du guide, s'est déroulée du début du mois de novembre 2018 au début du mois d'avril 2019. L'enseignante-chercheuse a créé une première version du guide. Elle a intégré tous les éléments requis selon le plan de développement et d'évaluation des attitudes pour le programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou déterminé avec l'équipe lors de la première étape et y a intégré les différents éléments retenus pour la conception du guide, comme précisé dans le tableau 9. Des rencontres d'environ trois heures se sont déroulées de façon régulière avec l'équipe collaborant à l'élaboration, selon l'avancement des travaux et le besoin de consultation ressenti par l'enseignante-chercheuse pour la poursuite des travaux. Étant donné que l'enseignante-chercheuse a fait la recension des écrits, elle apporte la base de la discussion à l'équipe et les autres membres apportent des rétroactions, commentaires et suggestions en fonction de leur expérience. Les rencontres avec l'équipe collaborant à l'élaboration ont permis d'apporter des précisions, de clarifier des extraits du texte, d'ajouter ou de retirer certains énoncés, d'apporter des améliorations à la fiche réflexive, etc. Le guide produit lors de ces travaux qui a fait l'objet de la phase suivante liée à la validation est présenté à l'annexe F. Les assises théoriques nécessaires à la compréhension de la démarche proposée aux enseignantes et aux enseignants dans le guide sont issues du cadre théorique. Elles ont été déterminées et intégrées au guide avec rigueur. Le modèle d'enseignement apprentissage du domaine socio-affectif de Grisé et Trottier (1997) a guidé les travaux liés à la création d'une fiche réflexive sur les attitudes professionnelles. Les quatre premières étapes du

2.4 Évaluation du guide et révision

La quatrième et dernière phase de la démarche d'élaboration de matériel pédagogique selon Harvey (2012) inclut l'évaluation et la révision du matériel produit. Pour cette recherche, cela comprenait l'analyse des résultats obtenus lors de la collecte de données pour l'évaluation et la révision du guide en fonction des avis émis concernant des énoncés, de même que des commentaires et des suggestions jugés pertinents par l'équipe d'élaboration. C'est l'enseignante-chercheuse qui procédait à l'analyse et qui présentait une synthèse de tous les résultats aux autres membres de l'équipe. Trois rencontres d'environ trois heures se sont tenues afin de partager les résultats et d'échanger sur la pertinence des modifications à effectuer au guide en fonction des résultats obtenus et en fonction des assises théoriques du cadre de référence. L'équipe devait s'assurer d'une cohérence et d'une certaine conformité avec les écrits. Les changements sont effectués par l'enseignante-chercheuse à la suite des rencontres. Cette étape s'est déroulée de juin jusqu'à la fin octobre 2019. La révision du guide s'est terminée en novembre 2019 par la mise en forme de la version finale du guide. Cette version finale est présentée en annexe H.

Les modalités pour la sélection des participantes et des participants ayant validé la première version du guide sont présentées dans la section suivante, de même que les modalités retenues pour la sélection des personnes membres de l'équipe collaborant à la rédaction et à la révision du guide.

2.5 Choix des participantes et des participants

L'échantillonnage retenu dans cette recherche est non probabiliste typique ou par choix raisonné. Selon Fortin (2010), ce type d'échantillonnage implique que les participantes et les participants ont été sélectionnés sur la base de critères précis, afin que les éléments soient représentatifs du phénomène à l'étude. Toujours selon Fortin (*Ibid.*), le jugement doit être utilisé par la chercheuse ou le chercheur en ce qui a trait aux personnes qui sont aptes à participer et fournir l'information liée au but de l'étude.

Pour cette recherche, deux groupes de participantes ou de participants ont été invités à collaborer. Pour ces deux groupes, il devait s'agir d'enseignantes ou d'enseignants du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou. Le premier groupe représentait les participantes ou les participants du comité d'élaboration du guide sur le développement et l'évaluation des attitudes en stage. Ils étaient au nombre de quatre en considérant la participation de l'enseignante-chercheuse. Ces participantes ou ces participants se joignaient à l'enseignante-chercheuse, car elles connaissaient bien le programme. Ces personnes ont été ou sont présentement au poste de coordonnatrice ou coordonnateur du département, du programme ou des stages. De plus, ces personnes ont eu un intérêt prononcé pour le sujet à l'étude et ont eu le goût de s'impliquer dans le processus de cette recherche. Enfin, ces personnes étaient disponibles pour des rencontres régulières tout au long de l'élaboration du guide, incluant sa révision.

En ce qui a trait au deuxième groupe de participantes ou de participants, celui qui a réalisé la validation du guide, le critère identifié par l'enseignante-chercheuse était le suivant : être enseignante ou enseignant dans le programme Soins infirmiers au Cégep Limoilou. La participation s'est faite sur la base du volontariat. L'invitation a été envoyée à trente-sept enseignantes ou enseignants. L'objectif de l'enseignante-chercheuse était de rejoindre le plus d'enseignantes et d'enseignants possible. Neuf personnes se sont montrées intéressées à participer à l'étape de validation du guide, étape réalisée à l'aide d'une collecte de données.

2.6 Les méthodes et les outils de collecte de données

Afin d'atteindre l'objectif général de la recherche de façon adéquate en proposant un guide pertinent et aidant pour les enseignantes et enseignants du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou, des méthodes de collectes de données qualitatives ont été utilisées. Comme mentionné à la section précédente, ces données ont été recueillies par l'entremise d'un questionnaire numérique qualitatif rempli par chacune et par chacun des enseignantes et des enseignants participants. De plus, un journal de bord a été tenu par

l'enseignante-chercheuse afin de conserver des traces de toutes les phases d'élaboration du guide pédagogique, incluant la révision de ce dernier.

2.6.1 Questionnaire numérique qualitatif

Cette méthode de collecte de données est un instrument qui demande aux participantes et participants de répondre par écrit à un ensemble de questions. Il peut être créé sur un site web, par l'entremise d'un logiciel de sondage ou en fichier numérique envoyé par courriel (Fortin, 2010). Selon Fortin (*Ibid.*), le questionnaire peut avoir des questions ouvertes ou fermées et la séquence des questions est réfléchiée par la chercheuse ou le chercheur, afin d'éviter les biais. Voici selon Fortin (*Ibid.*), les étapes à respecter lors de la construction d'un questionnaire :

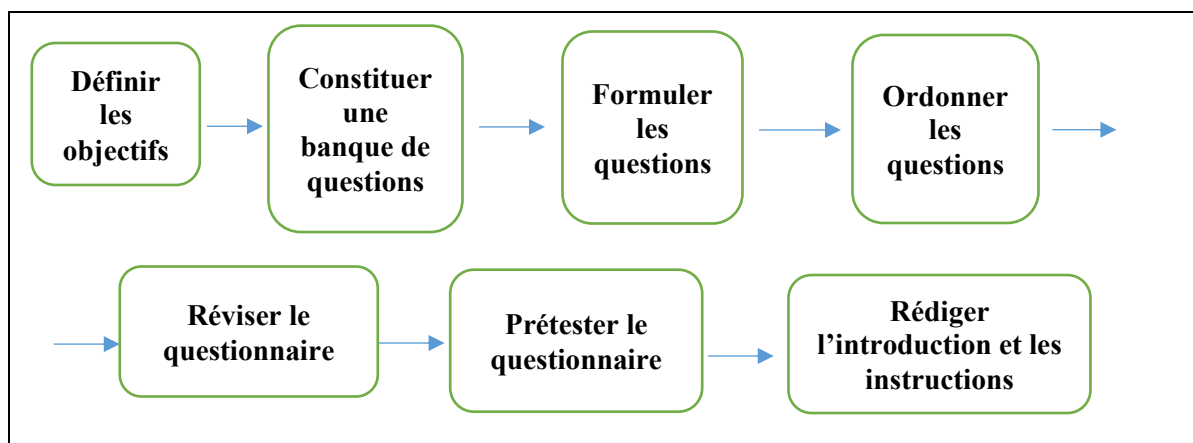


Figure 3 – Les étapes de la construction d'un questionnaire

Inspiré de : Fortin, M.-F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. p. 433

Selon Fortin (2010) la première étape pour l'élaboration d'un questionnaire consiste à définir les objectifs. Pour y arriver, la chercheuse ou le chercheur doit tenir compte de l'objectif général ainsi que des objectifs spécifiques de sa recherche. La seconde étape nécessite de faire des recherches pour trouver des questionnaires existants, car il est

pertinent de constituer une banque de questions afin d'élaborer un questionnaire propre à une recherche. Cela peut inspirer et guider la chercheuse ou le chercheur. La troisième étape consiste à formuler des questions. C'est à ce moment qu'il faut décider si les questions sont ouvertes, fermées ou encore le mélange des deux. Il faut que les questions soient compréhensibles, claires, concises, elles doivent exprimer une seule idée et surtout, ne pas avoir de mots laissant place à toutes sortes d'interprétation. Les questions doivent être pertinentes et en lien avec les objectifs de la recherche. Il existe plusieurs types de questions fermées et souvent, il y en a au début du questionnaire, car les avantages démontrent que c'est simple, rapide à répondre et à analyser. La quatrième étape est d'ordonner les questions. Cette étape consiste à choisir l'ordre dans laquelle les questions sont placées pour susciter la motivation de la personne qui répond au questionnaire. Les questions fermées sont placées en premier ainsi que les questions d'ordre général pour ensuite faire place aux questions ouvertes. Tout est réfléchi sur la présentation du questionnaire, l'aspect visuel, la longueur et le fait qu'il est numérique, afin qu'il soit stimulant et motivant à remplir. La cinquième étape nécessite de réviser le questionnaire en élaborant une première ébauche pour ensuite le faire valider et compléter par une personne qui n'a pas voulu faire partie de la recherche à titre de participante. La sixième étape est de prétester le questionnaire auprès d'environ quinze personnes dans le but de vérifier la valeur et l'efficacité de l'outil afin de le bonifier à nouveau. La dernière étape est de rédiger l'introduction et les instructions afin que la personne puisse remplir le questionnaire de la bonne façon. Selon le choix du média utilisé, il est envoyé par courriel aux personnes qui ont accepté de le remplir ou le lien menant au questionnaire numérique leur est envoyé.

Le questionnaire élaboré par l'enseignante-chercheuse pour cette recherche comporte plusieurs questions fermées et un nombre restreint de questions ouvertes. Il a été conçu par sections selon la composition du guide. Les premières sections questionnées portaient sur l'introduction, les définitions et le développement des attitudes selon les six étapes du processus d'apprentissage selon Grisé et Trottier (1997). Ensuite les questions portaient sur les sections concernant l'évaluation des attitudes et des comportements et sur

quoi faire lors d'attitudes et de comportements observables erratiques. Les questions suivantes étaient liées à l'annexe du guide portant sur l'étalement des attitudes en soins infirmiers qui a été traitées par valeurs, telles que l'intégrité, le respect, la compétence et la collaboration professionnelles. Par la suite, l'évaluation portait sur la fiche réflexive sur les attitudes professionnelles présentée également en annexe du guide. Pour terminer ce questionnaire, des questions portant sur la pertinence, la forme du guide et la validité du contenu du guide ont été posées. Les questions se ressemblent dans chacune des sections et sont formulées pour évaluer la clarté, la précision des énoncés, la facilité et la faisabilité d'utilisation des concepts dans le programme, la cohérence et la compréhension des concepts. Après chaque section, un espace permettant l'ajout de commentaires ou d'améliorations souhaitées a été ajouté. Ainsi, si une personne répondant au questionnaire désirait être plus spécifique ou proposer un ajout ou une modification, elle en avait l'occasion.

Le questionnaire a été réalisé à l'aide de l'outil de sondage numérique Survey Monkey, ce qui a facilité la présentation des données recueillies et leur analyse, car les résultats étaient présentés de façon déjà classée et anonyme. Leur traitement s'en voyait facilité. De plus, les enseignantes et les enseignants étaient déjà familiers avec cette plateforme. Toutes les étapes de Fortin (2010) présentées précédemment ont été respectées, mais l'étape de prétester le questionnaire n'a pas été retenue pour cette recherche étant donné que cela impliquait d'autres participantes et participants et du temps supplémentaire. La cinquième étape a été jugée suffisante par l'enseignante-chercheuse et par sa directrice d'essai. Le questionnaire a été validé par la direction de la recherche et par un conseiller pédagogique associé au développement des habiletés langagières. Cela a permis de réviser la formulation des questions. Il nécessitait environ un maximum de soixante minutes pour compléter le formulaire numérique. Il est présenté à l'annexe I.

2.6.2 *Le journal de bord*

Le journal de bord, selon Karsenti et Savoie-Zajc (2011), est une méthode de collecte de données qui permet à la chercheuse ou au chercheur d'écrire des données tout au long du déroulement de la recherche. Il peut s'y retrouver des réflexions de la part de la chercheuse ou du chercheur, ses impressions. Il est important d'être très attentif pour y inscrire toutes les données jugées utiles, tout au long du processus. Pour cette recherche, le journal de bord a permis de conserver des traces de toutes les phases d'élaboration du guide pédagogique, incluant la révision de ce dernier. Les questionnements, les difficultés vécues et les solutions envisagées, y sont toutes consignées. L'enseignante-chercheuse s'y réfère régulièrement, particulièrement lors de la rédaction du déroulement et des résultats obtenus dans le cadre de cette recherche. Les données recueillies à l'aide du questionnaire numérique qualitatif ont été analysées selon différentes modalités, il en est de même pour le contenu du journal de bord de la chercheuse.

2.7 **Les modalités d'analyse**

L'analyse signifie « mettre de l'ordre dans le matériel recueilli afin d'en tirer la signification » (Van der Marren, 2003, p. 159). Lors de la réalisation d'une recherche, il faut identifier des méthodes de traitement d'analyse, car un temps précieux peut être perdu à retranscrire une tonne de données qui ne servent pas nécessairement. Il faut apprendre à être efficace, logique, précis et concis. « L'analyse de contenu permet de déterminer les comportements types, de dégager des thèmes et des tendances. Les thèmes peuvent être assemblés pour fournir une description du phénomène étudié. » (Fortin, 2010, p. 475)

Comme mentionné précédemment, l'outil de sondage choisi pour le questionnaire numérique utilisé lors de la validation de la première version du guide donnait accès à des données anonymes classées par chaque question. Ce qui a permis de ne pas avoir à associer un code aux répondantes et répondants pour assurer l'anonymat des réponses et qui a aussi permis un regroupement des données en tableaux, section par section. Cette retranscription des résultats dans des tableaux, présentés au chapitre suivant, a permis de dresser un

portrait clair des résultats pour chaque section évaluée et ainsi, en faciliter l'interprétation. Les améliorations souhaitées et commentaires correspondants aux sections, bien que peu nombreux, y étaient intégrés.

Chaque commentaire ou amélioration souhaitée a été analysé avec le contenu du cadre de référence de cette recherche afin de s'assurer que les changements proposés ne viennent pas à l'encontre du cadre conceptuel associé au développement et à l'évaluation des attitudes et que ceux retenus soient cohérents avec les orientations du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou. Les membres du comité d'élaboration du guide ont contribué à cette analyse.

En ce qui concerne le journal de bord, l'enseignante-chercheuse a examiné son contenu pour en ressortir les données significatives aidant à répondre aux objectifs de la recherche et guider les travaux de rédaction de l'essai. L'enseignante-chercheuse s'est assurée de respecter les principes éthiques dans sa méthodologie, de la collecte et l'analyse des données jusqu'à la présentation des résultats.

3. ASPECTS ÉTHIQUES

Cette recherche a sollicité la collaboration d'enseignantes et d'enseignants, alors les principes éthiques se devaient être tous respectés. Une politique de recherche a été instaurée au Cégep Limoilou dans les dernières années et un comité éthique a été formé très peu de temps avant la demande de certification éthique pour cette recherche. Afin d'obtenir une certification éthique, le projet d'essai a été présenté par l'enseignante-chercheuse au comité d'éthique à la recherche du Cégep Limoilou et au secteur Performa de l'Université de Sherbrooke. Tous les aspects éthiques étaient conformes à la politique éthique de l'Université de Sherbrooke et conformes à la politique du Cégep Limoilou. La certification éthique s'est obtenue du secteur Performa de l'Université de Sherbrooke demandé par l'enseignante-chercheuse. Elle est présentée à l'annexe I. Le comité d'éthique du Cégep Limoilou, après lecture du projet d'essai et des outils méthodologiques, compte tenu de ses nouvelles fonctions à mettre en œuvre, de la nature de cette recherche et tenant compte du

risque minimal lié à cette recherche, a décidé de reconnaître la certification de l'Université de Sherbrooke sans en soumettre une nouvelle.

Les différentes étapes de cette recherche ont été réalisées en respectant les principes associés à l'éthique. Une présentation a été réalisée par l'enseignante-chercheuse à toutes les enseignantes et à tous les enseignants du département des soins infirmiers du Cégep Limoilou pour expliquer le déroulement de la recherche. Tous les participantes et les participants ont été avisés des buts et objectifs de cette recherche afin qu'ils puissent consentir de façon libre et éclairée à y participer sur une base volontaire. Un résumé du projet de recherche incluant la problématique et la méthodologie leur a été présenté. L'enseignante-chercheuse a mentionné son ouverture, a fait preuve de respect et s'est assurée qu'il n'y ait aucune démonstration de jugement, car des enseignantes ou des enseignants auraient pu être tentés de donner une opinion plus favorable à l'enseignante-chercheuse pour ne pas la décourager ou l'affronter puisqu'ils la connaissaient ou dans la crainte de représailles de sa part. Un formulaire de consentement, en version numérique, a été signé par toutes les personnes participant à la recherche. Il est à noter également que si une participante ou un participant désirait ne plus y participer pour de multiples raisons, il pouvait s'y soustraire à tout moment. Une attention particulière a été émise lors de la transmission des informations aux participantes et aux participants quant à la confidentialité des données recueillies lors de la collecte, du traitement et de l'analyse des données du questionnaire.

Les participantes et les participants ont été informés que les données recueillies, par le questionnaire numérique, les formulaires de consentement ou tout autre document ayant permis de recueillir des données, seront détruits deux ans après le dépôt de la recherche. D'ici là, le matériel recueilli ainsi que les formulaires de consentement numériques sont conservés dans un lieu sécuritaire, dans un dossier accessible par mot de passe sur un disque externe conservé par l'enseignante-chercheuse pour la durée totale du projet et le deux ans requis avant la destruction. Le journal de bord tenu par l'enseignante-chercheuse

et les autres notes écrites dans le cadre de la recherche sont aussi conservés en sécurité, sous clé, et seront détruits au même moment que tous les autres, deux ans après le dépôt de l'essai.

Pour conclure cette partie, il est important de mentionner que le seul aspect négatif associé à la participation à cette recherche était le temps accordé à celle-ci, que ce soit pour les participantes ou les participants du comité d'élaboration du guide ou, à moindre importance, les personnes répondant au questionnaire numérique. Toutefois, ceux-ci ont eu l'opportunité et la satisfaction de participer à la création d'un outil pédagogique utile et répondant à une problématique du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou.

4. LA RIGUEUR ET LA SCIENTIFICITÉ DE LA RECHERCHE

Les deux critères de rigueur scientifique dans l'analyse qualitative de cette recherche sont la confirmabilité et la transférabilité. Le questionnaire numérique et la tenue d'un journal de bord ont été utilisés afin que les données recueillies favorisent une description et une interprétation juste de la situation. Ce qui facilite la transférabilité selon Fortin (2010) : « Le critère de transférabilité a rapport à l'application éventuelle des conclusions tirées de l'analyse des données à d'autres contextes similaires. » (p. 285) L'évaluation des attitudes est réalisée dans plusieurs domaines techniques au collégial, alors c'est facilitant d'appliquer les résultats à d'autres contextes.

La confirmabilité selon Fortin (*Ibid.*), qui est la neutralité, permet de démontrer l'objectivité dans les données et dans leur interprétation. Il faut que les résultats de cette recherche reflètent bien les données recueillies et que ce n'est pas le point de vue de l'enseignante-chercheuse qui a été émis. C'est facile d'interpréter différemment des données dans cette recherche, car il est certain que l'enseignante-chercheuse a un point de vue sur le sujet concernant les attitudes. « Les significations qui émergent des données doivent être vérifiées pour en évaluer la vraisemblance, la solidité et la certitude, de sorte que deux chercheurs indépendants obtiendraient des significations similaires à partir des

données » (Fortin, 2010, p. 285). L'enseignante-chercheuse doit bien connaître son rôle, ses objectifs et ses limites pour être rigoureuse. De plus, en travaillant avec l'équipe d'élaboration du guide, l'interprétation des données a été objective, car plusieurs personnes se concertaient et l'enseignante-chercheuse s'appuyait sur le cadre de références. S'ensuivent les résultats obtenus à la suite de la première version du guide.

QUATRIÈME CHAPITRE.

PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS

Ce dernier chapitre présente les résultats obtenus lors de la réalisation de cette recherche développement de type collaboratif pour améliorer la situation liée à la problématique exposée dans le premier chapitre de cet essai. Les résultats obtenus à chacune des quatre phases de la démarche d'élaboration du guide sont présentés. D'abord, ceux obtenus à la phase de l'analyse des besoins et des écrits, puis les résultats obtenus à la suite de la phase de conception du guide et ensuite, les résultats obtenus lors de la phase de validation ainsi que la phase d'évaluation et de révision du guide. Ce chapitre se termine par la présentation de la version finale du guide pédagogique.

1. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS OBTENUS À LA PHASE D'ANALYSE DES BESOINS ET DES ÉCRITS

Le contexte et la problématique traités dans le premier chapitre et les assises théoriques traitées dans le second chapitre constituent en quelque sorte les résultats de la première phase de la démarche d'élaboration du guide pédagogique. Les écrits ont été recensés et analysés pour cibler tous les éléments pertinents qui permettaient de bien préciser le besoin des enseignantes et des enseignants dans le programme Soins infirmiers et d'identifier les concepts pertinents au développement et à l'évaluation des attitudes. La synthèse présentée à la fin du deuxième chapitre met en évidence les éléments retenus.

Ces résultats ont été présentés à l'équipe collaborant à l'élaboration du guide et des échanges ont eu lieu afin de d'orienter les travaux pour ensuite réaliser la conception du guide pédagogique.

2. PRÉSENTATION DES RÉSULTATS OBTENUS À LA PHASE DE CONCEPTION DU GUIDE PÉDAGOGIQUE

Puisque cette deuxième phase de la démarche d'élaboration du guide inclut la planification et la production, les résultats obtenus à ces deux étapes sont présentés. L'étalement des attitudes à développer et à évaluer pour les sessions un à six, le tableau des comportements observables associés aux attitudes professionnelles, de même que la démarche retenue par l'enseignante-chercheuse pour la production du guide élaboré à l'intention des enseignantes et des enseignants du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou, inspirée de celle de Paillé (2004, dans Brunet, 2009) et présentée au tableau 9 du troisième chapitre, sont les résultats obtenus lors de la planification. La première version du guide pédagogique constitue le résultat obtenu lors de l'étape de production. Elle est présentée à l'annexe F. Cette version est celle qui a fait l'objet de la phase de validation.

3. PRÉSENTATION ET INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS OBTENUS AUX PHASES DE VALIDATION, D'ÉVALUATION ET DE RÉVISION DU GUIDE

Les résultats obtenus lors de la phase de validation ainsi que la phase d'évaluation et de révision du guide, troisième et quatrième phases de la démarche d'élaboration retenue, sont présentés de façon simultanée. Cette section présente les données qualitatives recueillies auprès des enseignantes et des enseignants. Comme mentionné dans le précédent chapitre, la validation de la première version du guide portant sur le développement et l'évaluation des attitudes en stage s'est réalisée à l'aide d'un questionnaire numérique (Annexe G), rempli par des enseignantes et des enseignants volontaires du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou. Ce questionnaire de soixante et une questions a été envoyé à trente-sept enseignantes et enseignants. De ces personnes, neuf l'ont complété. Ce questionnaire a permis de valider toutes les sections qui composent le guide. Les résultats recueillis sont présentés et interprétés en fonction des différentes parties du guide. Chaque tableau présentant des résultats comporte les énoncés des questions, en plus de présenter le nombre de répondantes ou de répondants pour chaque réponse possible. Ces résultats et l'interprétation y étant associé ont été présentés au comité d'élaboration du guide sur le

développement et l'évaluation des attitudes en stage afin de déterminer, à la suite de discussions et en fonction des écrits, les modifications à effectuer. Les informations consignées dans le journal de bord de l'enseignante-chercheuse ont aidé, dans certains cas, la prise de ces décisions, notamment en rappelant les justifications de certains choix réalisés lors de l'élaboration de la première version du guide. Les décisions prises par le comité d'élaboration et de révision du guide ont permis d'obtenir une version améliorée du guide.

3.1 Résultats obtenus en ce qui concerne l'introduction et les définitions

Le guide sur le développement et l'évaluation des attitudes commence par une introduction et présente ensuite certaines définitions.

Les premiers résultats présentés prochainement dans cette section ont été obtenus à l'aide des questions un à quatre du questionnaire. Ils valident l'introduction. Selon huit des neuf personnes répondant au questionnaire, l'introduction exprime bien l'importance de développer les attitudes et les comportements professionnels pour en faciliter l'apprentissage. Ce même nombre de personnes pense que l'introduction est concise et précise, et que les sujets traités sont bien annoncés. Une seule personne s'est dite partiellement en accord sur ces aspects. Tous trouvent l'introduction compréhensible. Des suggestions d'ajouts ont été faites par deux répondantes ou répondants. Une sur les conséquences concrètes d'attitudes inadéquates, une autre sur l'ajout de la définition du terme « besoins », et enfin, une dernière sur le lien à établir avec une compétence libellée localement. Le Tableau 10 présente ces résultats.

Tableau 10
Résultats concernant l'introduction

L'introduction	En accord	Partiellement en accord	En désaccord
Elle exprime bien l'importance de développer les attitudes et comportements professionnels pour	8	1	

en faciliter l'apprentissage.			
Elle annonce bien les sujets traités dans ce guide.	8	1	
Elle est compréhensible.	9		
Elle est concise et précise	8	1	
Commentaires et/ou améliorations souhaitées	<ul style="list-style-type: none"> • Seulement à titre indicatif, il serait intéressant d'amener les conséquences concrètes d'attitudes inadéquates. • Définir besoins p. 5 Quand compétence attendue, citer la compétence limouloise "S'engager à agir comme une infirmière". p. 5 		

Les résultats concernant l'introduction permettent de constater que celle-ci est bien écrite. Le comité d'élaboration du guide a déterminé qu'il n'y aurait pas de modifications à apporter à cette partie. Il a jugé que ce n'était pas approprié de présenter les conséquences concrètes d'attitudes inadéquates dans l'introduction. De plus, étant donné que cet essai s'est appuyé sur les compétences ministérielles du programme Soins infirmiers, sur les comportements attendus par la profession infirmière et ne s'est pas référé à des compétences déterminées localement, la « compétence limouloise » ne sera pas ajoutée. Aucun ajout ne sera réalisé pour définir le mot besoin, puisque ce mot ne figure pas dans l'étalement des attitudes.

Les résultats qui suivent ont été obtenus à l'aide des questions cinq à sept du questionnaire. Ils concernent les définitions des termes valeurs, attitudes et comportements observables. Les neuf personnes sont en accord à l'effet que les définitions sont faciles à comprendre et que l'exemple décrit à la suite des définitions aide à mieux saisir leur sens. Huit personnes pensent que les définitions sont précises et concises. Une seule personne était partiellement en accord avec cet aspect. Une personne a inscrit son interprétation du terme attitudes dans la section commentaires et améliorations souhaités. Le tableau 11 présente ces résultats.

Tableau 11
Résultats concernant les définitions

Les définitions	En accord	Partiellement en accord	En désaccord
Elles sont faciles à comprendre.	9		
Elles sont concises et précises.	8	1	
L'exemple à la suite des définitions aide à mieux saisir le sens des définitions.	9		
Commentaires et/ou améliorations souhaitées	<ul style="list-style-type: none"> • Attitudes sont des savoir-être ou un ensemble qui représentent ce que projette une personne, son non verbal... 		

Les résultats portant sur les définitions démontrent qu'elles sont claires. Aucune modification n'a été apportée à celle-ci par le comité d'élaboration.

3.2 Résultats obtenus en ce qui concerne les sections sur le développement des attitudes, l'évaluation des attitudes et comportements, ainsi que les actions lors de comportements erratiques

Après l'introduction et la présentation des définitions, le guide se poursuit avec une section portant sur le développement des attitudes. Cette partie comporte une introduction, les six étapes du processus d'apprentissage selon Grisé et Trottier (1997), l'évaluation des attitudes et des comportements et présente ce qu'il faut faire lors d'attitudes et de comportements observables erratiques.

Les résultats présentés prochainement ont été obtenus à l'aide des questions huit à onze du questionnaire. Ils concernent la partie introduisant le développement des attitudes. Les neuf personnes ayant répondu au questionnaire jugent que le descriptif du rôle de l'enseignante et de l'enseignant dans le développement des attitudes et comportements professionnels des étudiantes et des étudiants est clair. Elles considèrent également que cette introduction est compréhensible, concise et précise. Huit personnes sont en accord à

l'effet que cette partie exprime bien l'importance de permettre le développement et l'apprentissage des attitudes et comportements professionnels chez les étudiantes et les étudiants. Une seule personne se dit partiellement en accord avec cet énoncé. Aucun commentaire n'a été émis pour ces questions. Le tableau 12 présente ces résultats.

Tableau 12

Résultats concernant la partie introduisant le développement des attitudes

Le développement des attitudes Introduction	En accord	Partiellement en accord	En désaccord
Elle exprime bien l'importance de permettre le développement et l'apprentissage des attitudes et comportements professionnels chez les étudiantes et les étudiants.	8	1	
Le rôle de l'enseignante ou l'enseignant dans le développement des attitudes et des comportements professionnels des étudiantes et des étudiants est clair.	9		
Elle est compréhensible.	9		
Elle est concise et précise.	9		
Commentaires et/ou améliorations souhaitées	Pas de commentaire dans cette section.		

Le comité d'élaboration du guide a déterminé qu'il n'y aurait pas de modifications à apporter à cette partie introduisant le développement des attitudes, car les résultats confirment que cette introduction est écrite de façon adéquate.

Toujours en lien avec la section portant sur le développement des attitudes, les résultats qui suivent ont été obtenus à l'aide des questions douze à seize et concernent les six étapes du processus d'apprentissage selon Grisé et Trottier (1997). Sept personnes sur les neuf ayant répondu au questionnaire sont d'accord à l'effet que chacune des étapes est

précise, concise et compréhensible. Deux personnes sont partiellement en accord avec ces énoncés. Aussi huit personnes sont en accord avec le fait que les six étapes du processus aident les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant dans le développement des attitudes et des comportements professionnels. Une seule personne est partiellement en accord avec ce sujet. En ce qui concerne le paragraphe suivant la présentation des étapes, sept personnes jugent qu'il résume bien les six étapes. Les neuf personnes ayant répondu au questionnaire sont en accord que le dernier paragraphe amène à faire le lien avec la fiche de réflexion présentée en annexe du guide. Quelques commentaires ou améliorations souhaitées ont été exprimés, notamment la suggestion de résumer davantage les six étapes ou de créer un tableau synthèse pour permettre une meilleure représentation. Un autre commentaire explique comment enseigner les six étapes en laboratoire pour habiliter les étudiantes et les étudiants à cette démarche avant les stages. Cette personne lance aussi l'idée d'inclure le processus de réflexion sur une attitude dans le bilan des apprentissages réalisé à chaque session du programme. Le tableau 13 présente ces résultats.

Tableau 13

Résultats concernant les six étapes du processus d'apprentissage selon Grisé et Trottier (1997)

Le développement des attitudes. Les six étapes du processus d'apprentissage selon Grisé et Trottier (1997)	En accord	Partiellement en accord	En désaccord
Chacune des étapes est compréhensible.	7	2	
Chacune des étapes est concise et précise.	7	2	
Les six étapes du processus aident les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant pour développer les attitudes et comportements professionnels dans la pratique lors des	8	1	

stages.			
Le paragraphe suivant les étapes résume bien les six étapes.	7	2	
Le dernier paragraphe amène à faire le lien avec la documentation en annexe B fiche : Réflexion sur mes attitudes professionnelles.	9		
Commentaires et/ou améliorations souhaitées	<ul style="list-style-type: none"> • Si cela est possible, concernant le guide des étudiants, je réduirais le paragraphe définissant le terme de chaque étape pour une facilité de lecture ou je ferais un tableau avec deux/trois colonnes selon l'étape : définition/ moyens/ changements attendus. Pour que l'élève soit motivé à en faire la lecture. Ici je pense aux élèves qui sont plus visuels! • Je voyais que les six étapes étaient abordées en labo petit groupe et même encadrement individuel pour ensuite être traité par l'enseignante en stage. Plus, inclure le processus de réflexion sur une attitude dans le bilan des apprentissages (C1). Étape deux: nommer l'émotion à partir d'une liste d'émotions. Étape 3: préciser comment l'amener à cette évaluation critique. Comment l'amener à être ouvert et réceptif. Étape 4: comment les nouvelles représentations acquises seront transmises à l'étudiant afin qu'il applique? Définition des "acquis". • Un tableau serait-il approprié pour présenter le développement de ses attitudes? 1ère colonne: la définition des étapes 2e: Processus de réflexion (fusion les étapes 1 et 2) Pour atteindre les critères de performance (fusion les étapes 3 et 4) Pour être efficace pour gérer les nouveaux 		

	acquis... (fusion les étapes 5 et 6) 3e: Exemple pour illustrer chacune des étapes Ce n'est qu'une idée :)
--	--

Les résultats concernant les six étapes de Grisé et Trottier (1997) démontrent que leur descriptif est écrit adéquatement et que les étapes aident les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant pour développer les attitudes et comportements professionnels dans la pratique lors des stages. Le comité d'élaboration du guide a tenu compte de la plupart des commentaires. Celui de réduire le paragraphe définissant le terme de chaque étape pour en faciliter la lecture n'a pas été retenu, car il s'agit déjà d'un résumé et on risquerait d'en perdre la nature. L'idée de la création d'un tableau récapitulatif pour imager les six étapes a été retenue. Le comité a jugé que cela permettrait d'aider les enseignantes et les enseignants à mieux représenter le processus d'apprentissage dans un but de bien faire cheminer les étudiantes et les étudiants. Un tableau a donc été créé par l'enseignante-chercheuse, validé par le comité et inséré dans le guide. Un commentaire démontre qu'une personne ne semble pas avoir bien compris que ce guide est un outil destiné aux enseignantes et aux enseignants et les étudiantes et les étudiants n'en feront pas la lecture. Enfin, le commentaire portant sur l'enseignement dans les cours de laboratoire a été pris en compte par le comité d'élaboration du guide, mais non retenu pour le guide révisé étant donné que cela fait partie des modalités d'application et que ce sera aux enseignantes et aux enseignants du département des soins infirmiers de décider ensemble sur la façon de son intégration dans l'enseignement, ce qui se déroulera à la fin de cette recherche.

La section du guide faisant suite au développement des attitudes porte sur l'évaluation des attitudes et des comportements. Cette partie a fait l'objet de la validation à l'aide des questions dix-sept à vingt-trois. Les neuf répondantes et répondants au questionnaire jugent que la mise en contexte de la section est compréhensible, qu'on voit bien la distinction entre les deux types d'évaluation, que les définitions sont précises,

concises et faciles à comprendre et que la démarche d'évaluation formative et sommative est compréhensible et cohérente. En ce qui concerne l'applicabilité dans la pratique, six personnes sont en accord et trois personnes sont partiellement en accord à l'effet qu'il est facile de percevoir comment l'appliquer concrètement dans la pratique. Le premier commentaire mentionne que de faire les commentaires constructifs la journée même de l'évènement, avec des pistes de réflexion pour l'étudiante ou l'étudiant, est trop tôt dans le processus. Le deuxième commentaire stipule qu'il serait intéressant lorsqu'on parle de bons comportements, d'ajouter les moins bons comportements aussi afin que ce soit plus concret. Le tableau 14 présente ces résultats.

Tableau 14

Résultats concernant l'évaluation des attitudes et des comportements

L'évaluation des attitudes et des comportements	En accord	Partiellement en accord	En désaccord
La mise en contexte de la section est compréhensible.	9		
On voit bien la distinction entre les deux types d'évaluation.	9		
Chacune des définitions est facile à comprendre.	9		
Les définitions sont concises et précises.	9		
La démarche d'évaluation formative et sommative est compréhensible.	9		
La démarche d'évaluation formative et sommative est cohérente.	9		
Il est facile de percevoir comment l'appliquer concrètement dans la pratique.	6	3	
	<ul style="list-style-type: none"> • Je comprends qu'à la fin d'une journée de stage, il serait utile de faire des commentaires 		

Commentaires et/ou améliorations souhaitées	<p>constructifs avec des pistes de réflexion, MAIS souvent il est nécessaire de prendre du recul, ne serait-ce qu'à cause de la fatigue ou de nos émotions à nous.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 6e ligne du 2e paragraphe "Des rétroactions (...) afin de renforcer ses bons comportements ou d'éliminer les moins bons" Deviendrait plus concret (voir commentaire page suivante)
--	---

Les résultats concernant la partie sur l'évaluation des attitudes et des comportements démontrent qu'elle est bien rédigée. Le comité d'élaboration du guide a tenu compte du premier commentaire, car il est vrai de dire qu'à la fin d'une journée de stage, la fatigue est présente et que parfois on doit prendre du recul pour bien analyser la situation. Donc le comité préfère ne pas mettre de facteur temps et laisser l'enseignante ou l'enseignant décider du moment opportun pour faire les commentaires constructifs à l'étudiante ou l'étudiant en intégrant les pistes de solution. Le deuxième commentaire a amené une discussion au sein du comité, mais finalement il n'a pas été pris en compte étant donné que la rétroaction sur les difficultés est déjà mentionnée dans un paragraphe du guide portant sur l'évaluation et que le comité préfère rédiger à la positive.

Les prochains résultats présentés ont été obtenus à l'aide des questions vingt-quatre à vingt-huit et portent sur la section: « Quoi faire lors d'attitudes et de comportements observables erratiques ». Toutes les personnes ayant répondu au questionnaire sont en accord à l'effet que les trois exemples sont compréhensibles, concis et précis. Sept personnes pensent que les trois exemples et les interventions à réaliser aident à bien comprendre le processus du développement des attitudes et deux personnes se disent partiellement en accord avec ce sujet. L'ensemble des répondantes et des répondants jugent que les trois exemples de comportements erratiques sont cohérents. En ce qui a trait à l'application dans la pratique, huit personnes sont en accord et une personne est partiellement en accord à l'effet que cela aide à comprendre comment l'appliquer

concrètement. Quelques commentaires ont été émis. Un mentionnant l'importance pour l'enseignante ou l'enseignant de faire attention de ne pas rester sur l'émotion négative lorsqu'une situation où un mauvais comportement se produit afin de s'adresser à l'étudiante ou à l'étudiant de façon convenable, un autre démontrant une incompréhension sur le comment faire et un dernier suggérant de faire une seule mise en situation qui applique les six étapes. Le tableau 15 présente ces résultats.

Tableau 15

Résultats concernant la section : « Quoi faire lors d'attitudes et de comportements observables erratiques »

« Quoi faire lors d'attitudes et de comportements observables erratiques »	En accord	Partiellement en accord	En désaccord
Les trois exemples sont compréhensibles.	9		
Les trois exemples sont concis et précis.	9		
Les trois exemples et les interventions à réaliser lors d'attitudes et de comportements erratiques aident à bien comprendre le processus.	7	2	
Les trois exemples de comportements erratiques sont cohérents.	9		
Cela aide à comprendre comment l'appliquer concrètement dans la pratique.	8	1	
Commentaires et/ou améliorations	<ul style="list-style-type: none"> • Avant les 6 interventions à poser, il est nécessaire d'indiquer l'importance de ne pas rester sur les émotions du moment, car dans ce cas, l'enseignante peut s'adresser à l'étudiant de façon incorrecte OU que l'enseignante doit 		

souhaitées	<p>mettre de côté momentanément son émotion négative à l'égard du comportement de l'étudiante afin de lui transmettre une rétroaction formative efficace et respectueuse.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Les numéros 5 et 6 aux pages 11-12, suite aux exemples, semblent dire la même chose. Pas certaine de comprendre la distinction. • Peut-être, mettre seulement une situation, mais démontrer avec cet exemple les 6 étapes.
-------------------	---

En fonction des résultats concernant la section: « Quoi faire lors d'attitudes et de comportements observables erratiques », le comité a déterminé que les trois exemples sont bien écrits et bien compris de tous. Les interventions à réaliser lors d'attitudes et de comportements erratiques aident à bien comprendre le processus du développement des attitudes et aussi comment l'appliquer concrètement dans la pratique. Le comité d'élaboration du guide a décidé de ne pas réaliser de modification en fonction du commentaire portant sur l'émotion négative, car les enseignantes et les enseignants doivent eux-mêmes faire preuve de respect et de professionnalisme dans leurs interventions. Ils doivent donc s'adresser convenablement à l'étudiante ou l'étudiant lors d'une rétroaction formative efficace et respectueuse. Le commentaire suggérant l'application des six étapes dans une mise en situation n'a pas été retenu par le comité, car l'étape cinq et l'étape six sont réalisées dans un deuxième temps. À ces étapes, il faut exposer à nouveau l'étudiante ou l'étudiant à des situations cliniques. En ce qui concerne le commentaire laissant croire à une incompréhension, le comité d'élaboration a jugé que le tableau ajouté sur les étapes dans la section précédente clarifierait cet aspect.

3.3 Résultats obtenus sur les annexes du guide : l'étalement des attitudes en soins infirmiers et la fiche réflexive sur les attitudes professionnelles

Le guide concernant le développement et l'évaluation des attitudes se poursuit avec la présentation de l'étalement des attitudes en soins infirmiers en annexe du guide. Les parties sur l'intégrité, le respect, la compétence et la collaboration professionnelle ont été

évaluées. Cette section se termine par la présentation de la fiche réflexive sur les attitudes professionnelles.

En ce qui a trait à la légende liée à l'étalement des attitudes en soins infirmiers, les résultats ont été obtenus à l'aide d'une seule question, la question vingt-neuf. Sept personnes sont en accord à l'effet que la légende permet de faciliter la compréhension des symboles et deux personnes sont partiellement en accord. Quelques commentaires ont été émis. Un démontrant une incompréhension de l'utilisation des symboles dans la légende, un précisant que le X ne devrait pas y figurer, un autre exprimant l'impression que la légende est chargée et un dernier mentionnant que les symboles respectent les plans-cadres des cours. Le tableau 16 présente ces résultats.

Tableau 16

Résultats concernant l'étalement des attitudes en soins infirmiers

Étalement des attitudes en soins infirmiers - Légende	En accord	Partiellement en accord	En désaccord
La légende permet de faciliter la compréhension des symboles.	7	2	
Commentaires et/ou améliorations souhaitées	<ul style="list-style-type: none"> • J'ai accroché sur le croissant et l'étoile et me suis demandé à quoi était-elle reliée? • X, à retirer, car n'est pas présent dans l'étalement. • Idem au plan cadre. Parfait. • Peut-être un peu lourd comme légende. J'ai peur que l'on s'y perde en route. 		

Le comité d'élaboration, à la suite de l'analyse de ces résultats, a déterminé que la légende était adéquate. Il s'agit de la même légende que celle utilisée dans les plans-cadres du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou. Le comité d'élaboration du guide a décidé de retirer le symbole X afin de diminuer la charge visuelle du document. Afin de faciliter la compréhension et guider les enseignantes et les enseignants sur les attitudes, les comportements à développer et à évaluer en fonction de la session d'études, le comité

d'élaboration a décidé de retirer toute la section sur l'étalement des attitudes de l'annexe et de l'insérer dans le guide à la suite des définitions.

Les résultats présentés prochainement ont été obtenus à l'aide des questions trente à trente-quatre et concernent la section sur la valeur de l'intégrité et les attitudes y étant associées. Tous sont en accord à l'effet que la section sur l'intégrité est claire et précise, les comportements observables sont suffisants et l'étalement des attitudes sur les six sessions est compréhensible. Huit personnes sont en accord et une personne est partiellement en accord à l'effet que chaque comportement est facilement observable lors des stages dans les milieux cliniques. Six personnes sont en accord à l'effet que l'étalement des attitudes correspond aux attentes de la formation, tandis que trois autres personnes se disent partiellement en accord. Quelques commentaires ont été émis en lien avec cette partie. Trois commentaires portent sur l'attitude de l'honnêteté et du savoir-vivre élémentaire. Selon ceux-ci, des répondantes ou répondants aimeraient que ces attitudes soient évaluées de façon sommative dès la première session du programme, bien qu'elles soient évaluées de façon formative. Un souhait est également partagé à l'effet que ces attitudes devraient être certifiées plus tôt dans le programme au lieu d'en fin de parcours du programme. Un autre commentaire suggère l'ajout d'autres attitudes et comportements observables dans le document. Un dernier commentaire, associe chaque comportement observable aux capacités à développer dans le cours de soins infirmiers de la première session du programme indiquées au plan-cadre. Le tableau 17 présente ces résultats.

Tableau 17
Résultats concernant l'intégrité

Étalement des attitudes en soins infirmiers	En accord	Partiellement en accord	En désaccord
Section sur L'INTÉGRITÉ			
La section sur l'intégrité est claire et précise.	9		
Chaque comportement			

observable est facile à observer lors des stages dans les milieux cliniques.	8	1	
Les comportements observables me semblent suffisants.	9		
L'étalement du développement et de l'évaluation sur les six sessions est compréhensible.	9		
L'étalement du développement et de l'évaluation semble correspondre aux attentes de la formation.	6	3	
Commentaires et/ou améliorations souhaitées	<ul style="list-style-type: none"> • Attitudes: Honnêteté....pour le 101 je crois que cela doit faire partie de comportements développés et évaluation formative et sommative au terme du stage. Attitude: Savoir vivre... Manifester de la discrétion dans corridors...langage adéquat pour le 101 je crois que cela doit faire partie de comportements développés et évaluation formative et sommative au terme du stage. • Cette section et les suivantes sont fondamentales au présent ouvrage, je me suis demandée en les lisant s'il pouvait y en avoir d'autres... • Divulgué, oralement, à l'écrit ou les deux? Selon l'étalement, le savoir-vivre élémentaire pourrait être certifié au 401. L'honnêteté et suivantes pourraient être certifiées au 501. • Honnêteté; franchise; imputabilité: Je mettrais ça dans évaluation formative et sommative par rapport à l'indicateur dans la capacité 3 (méthodes d'évaluation) "Signaler les résultats relatifs à l'évaluation initiale" Optimal: "En tout temps, vous signalez promptement les résultats anormaux ou tout changement dans l'état de la personne" Savoir vivre élémentaire: Je mettrais ça dans évaluation 		

	<p>formative et sommative par rapport à l'indicateur dans la capacité 4 (Communication) "Utiliser une approche respectueuse et une communication verbale et non verbale auprès de la personne-famille" Optimal: En tout temps : · Vous utilisez une approche respectueuse et un niveau de langage adéquat · Vous établissez un contact visuel avec la personne · Vous écoutez de façon attentive la personne · Vous vous positionnez à une distance propice à la communication · Vous respectez l'intimité de la personne · Vous manifestez une attitude de respect, peu importe la vision qu'a la personne/famille de sa situation de santé." Je trouve que c'est des attitudes élémentaires que l'on évalue déjà de façon sommative au 101.</p>
--	---

Lors de l'interprétation de ces résultats, le comité d'élaboration a déterminé que la section portant sur la valeur de l'intégrité était claire et précise. Chaque comportement est observable et s'évalue lors des stages. De plus, ils sont en nombres suffisants. Le comité d'élaboration du guide a tenu compte des commentaires, mais aucun n'a fait l'objet d'une modification au guide, car les étudiantes et les étudiants de la première session sont exposés au contexte clinique pour la première fois dans le programme et ont seulement six journées de stage. Le comité désire s'arrimer aux documents d'évaluation du programme qu'il juge adéquats. L'évaluation préconisée est donc l'évaluation formative. Les étudiantes et les étudiants doivent avoir l'opportunité d'être exposés à plusieurs reprises afin qu'ils puissent développer leurs habiletés, recevoir des rétroactions constructives et s'améliorer. Les étudiantes et les étudiants ont les trois années de techniques pour progresser vers ce que la profession attend d'eux.

Les résultats qui suivent ont été obtenus à l'aide des questions trente-cinq à trente-neuf et portent sur la section présentant la valeur du respect. Toutes les répondantes et tous les répondants sont en accord à l'effet que la section sur le respect est claire et précise.

Chaque comportement est facile à observer lors des stages dans les milieux cliniques, ces comportements sont suffisants et l'étalement des attitudes sur les six sessions est compréhensible. Six personnes sont en accord à l'effet que l'étalement des attitudes correspond aux attentes de la formation, tandis que trois personnes sont partiellement en accord. Plusieurs commentaires font mention qu'il serait préférable de certifier plus tôt dans le programme certains comportements, dont le vouvoiement ou le respect de l'intimité de la personne. Un commentaire mentionne que ce serait bien de faire le pont avec le code de déontologie. Le tableau 18 présente ces résultats.

Tableau 18
Résultats concernant le respect

Étalement des attitudes en soins infirmiers Section sur le RESPECT	En accord	Partiellement en accord	En désaccord
La section sur le respect est claire et précise.	9		
Chaque comportement observable est facile à observer lors des stages dans les milieux cliniques.	9		
Les comportements observables me semblent suffisants.	9		
L'étalement du développement et de l'évaluation sur les six sessions est compréhensible.	9		
L'étalement du développement et de l'évaluation semble correspondre aux attentes de la formation.	6	3	
Commentaires et/ou améliorations souhaitées	<ul style="list-style-type: none"> • Attitudes: Le respect avec la personne/famille... je ne comprends pas pourquoi l'élève doit acquérir ces attitudes qu'en session 401 pour les deux premières puces. 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Préciser le terme "les autres" Il serait intéressant de faire le pont avec le code de déontologie. • Selon l'étalement, le vouvoiement pourrait être certifié au 401. " ", le respect de l'intimité de la personne + humanité pourraient être certifiées au 501. • Dignité, liberté et intégrité de la personne: Je mettrais ça dans évaluation formative et sommative par rapport à l'indicateur dans la capacité 4 (Communication) "Utiliser une approche respectueuse et une communication verbale et non verbale auprès de la personne-famille" Optimal: En tout temps : · Vous utilisez une approche respectueuse et un niveau de langage adéquat · Vous établissez un contact visuel avec la personne · Vous écoutez de façon attentive la personne · Vous vous positionnez à une distance propice à la communication · Vous respectez l'intimité de la personne · Vous manifestez une attitude de respect, peu importe la vision qu'a la personne/famille de sa situation de santé."
--	---

L'analyse des résultats concernant la section sur le respect a permis au comité d'élaboration de constater qu'elle est claire et précise. Chaque comportement est observable et s'évalue lors des stages. Ces comportements sont en nombre suffisant. Le comité d'élaboration du guide a tenu compte des commentaires, mais aucun n'a fait l'objet d'une modification au guide, car une évaluation exhaustive a été réalisée lors de la révision du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou et les attentes ont été précisées dans les plans-cadres et les outils d'évaluation pour chaque cours de la formation. La validation du guide ne remettait pas en question les travaux effectués dans le cadre de cette révision de programme, mais permettait plutôt de vérifier la conformité avec ces attentes déterminées pour la formation. Le comité s'est assuré de cette conformité. De plus, le code de

déontologie de la profession infirmière est déjà réalisé, celui-ci ayant été utilisé tout au long de l'élaboration du guide, notamment pour déterminer les comportements observables.

Les prochains résultats qui seront présentés ont été obtenus à l'aide des questions quarante à quarante-quatre et concernent la section sur la compétence et la collaboration professionnelles. Les neuf personnes ayant répondu au questionnaire sont en accord à l'effet que la section sur la compétence et la collaboration professionnelles est claire et précise, que chaque comportement est facilement observable lors des stages et que l'étalement des attitudes sur les six sessions est compréhensible. Huit personnes sont en accord et une personne est partiellement en accord à l'effet que les comportements observables sont en nombre suffisant. Sept personnes trouvent que l'étalement des attitudes correspond aux attentes de la formation, tandis que deux personnes se disent partiellement en accord avec ce sujet. Quelques commentaires en lien avec cette section ont été émis. Un suggérant l'ajout de la curiosité dans l'énoncé lié à l'assiduité, un autre demandant l'ajout d'un élément très précis sur l'abstention de photographier les plaies d'une personne soignée et d'autres commentaires suggérant de certifier ces attitudes plus tôt dans le programme. Le tableau 19 présente ces résultats.

Tableau 19

Résultats concernant la compétence et la collaboration professionnelles

Étalement des attitudes en soins infirmiers Section sur la COMPÉTENCE ET LA COLLABORATION PROFESSIONNELLES	En accord	Partiellement en accord	En désaccord
La section sur la compétence et la collaboration professionnelles est claire et précise.	9		
Chaque comportement observable est facile à observer lors des stages dans les milieux	9		

cliniques.			
Les comportements observables me semblent suffisants.	8	1	
L'étalement du développement et de l'évaluation sur les six sessions est compréhensible.	9		
L'étalement du développement et de l'évaluation semble correspondre aux attentes de la formation.	7	2	
Commentaires et/ou améliorations souhaitées	<ul style="list-style-type: none"> • Attitudes professionnalisme: 3e puce. Si cela est pertinent pour toi j'ajouterais: Faire preuve d'assiduité et curiosité (faire preuve de curiosité, soit d'apprendre/l'intérêt d'acquérir de nouvelles connaissances) est une des clés du succès de la réussite) par exemple en stage lors de la lecture du dossier, ne pas rester sans mot au sujet de nouveaux termes, si l'on ne connaît la signification d'un labo/examen/médicament/pathologie. Je peux t'affirmer qu'en 501 il y a très peu d'élèves qui manifestent cet intérêt et je travaille très fort pour leur faire acquérir en espérant voir des résultats cette année au 601! Confidentialité: 4e puce: Ajouter s'abstenir de photographier les plaies du client avec son cellulaire, malgré le fait que celui est en accord. Toutes plaies doivent être photographiées à l'aide de l'appareil de l'unité et le client doit au préalable signer un consentement qui sera déposé au dossier. • Selon l'étalement, la confidentialité pourrait être certifiée au 501. • Confidentialité: Devrait être sommative au 101, mais je sais que c'est formatif dans la grille d'évaluation. 		

L'analyse des résultats concernant la compétence et la collaboration professionnelles a permis au comité d'élaboration du guide de constater que cette section est bien écrite et que l'étalement des attitudes sur les six sessions est compréhensible. Le comité d'élaboration du guide a discuté de la possibilité d'ajouter le mot curiosité à la suite de faire preuve d'assiduité, mais selon le code de déontologie, la curiosité fait partie intégrante de l'assiduité. Il n'était donc pas nécessaire d'ajouter cet élément. De plus, le comité n'a pas retenu d'ajouter dans l'étalement des attitudes en soins infirmiers l'abstention de photographier des plaies, car cet aspect constituait un exemple trop précis considérant que l'abstention de la prise de photo est déjà intégrée dans la section sur la confidentialité. Comme mentionné dans la présentation des sections précédentes, les commentaires suggérant la certification plus tôt dans le programme n'ont pas été retenus par le comité étant donné la détermination des attentes réalisée de façon rigoureuse lors de la révision du programme. Ces commentaires n'étaient pas suffisamment appuyés pour nécessiter une révision de ces attentes qui aurait entraîné des modifications aux plans-cadres des cours du programme et donc également des modifications aux outils d'évaluation présentés dans le premier chapitre de cet essai.

Les prochains résultats portent sur la fiche réflexive sur les attitudes professionnelles présentée en annexe du guide. Ils ont été obtenus à l'aide des questions quarante-cinq à quarante-neuf. Les neuf personnes ayant répondu à ce questionnaire trouvent cette fiche facile à comprendre, elles sont toutes en accord avec cet énoncé et elles sont toutes en accord à l'effet qu'il est facile de percevoir comment l'appliquer concrètement dans la pratique. Huit personnes sont en accord et une personne est partiellement en accord sur le fait que la fiche réflexive est claire, précise et qu'elle aide l'étudiante ou l'étudiant à adhérer aux attitudes exigées par la profession. Une seule personne est partiellement en accord avec cet aspect. Aussi, sept personnes sont en accord et deux personnes partiellement en accord à l'effet que la fiche permet une réflexion de la part de l'étudiante ou de l'étudiant sur ses attitudes et ses comportements et que cela favorise leur développement. Trois commentaires ont été émis en lien avec cette section.

Un commentaire demande si l'étudiante ou l'étudiant aura accès à l'étalement des attitudes en tout temps pour l'aider dans ses stages dans les milieux cliniques. Un deuxième commentaire demande de raccourcir une question dans la fiche réflexive ou simplement de changer un temps de verbe. Enfin, un commentaire suggère une reformulation ou un ajout de virgules dans la cinquième question de la fiche réflexive. Le tableau 20 présente ces résultats.

Tableau 20

Résultats concernant la fiche de réflexion sur les attitudes professionnelles

Annexe B - fiche: Réflexion sur mes attitudes professionnelles	En accord	Partiellement en accord	En désaccord
La fiche est facile à comprendre.	9		
La fiche est claire et précise.	8	1	
La fiche permet une réflexion de la part de l'étudiante ou de l'étudiant sur ses attitudes et comportements et favorise leur développement.	7	2	
Cette fiche réflexive aide l'étudiante ou l'étudiant à adhérer aux attitudes exigées par la profession.	8	1	
Il est facile de percevoir comment l'appliquer concrètement dans la pratique.	9		
Commentaires et/ou améliorations souhaitées	<ul style="list-style-type: none"> • À la 4e puce: l'élève pourrait-elle s'inspirer des choix d'attitudes décrites en l'ANNEXE A? (Aura-t-elle ce document envers elle toutes les sessions?) • Permet un beau travail d'introspection, fort pratique, bravo La phrase suivante: "Si ma façon d'être ne correspond pas tout à fait aux exigences 		

	<p>de la profession, est-ce qu'un certain changement m'apportera des avantages" ...m'apporterait ??? ou faire un peu plus court...</p> <ul style="list-style-type: none"> • 5e question à reformuler OU mettre des virgules. En autant que l'étudiant collabore, oui...
--	--

À la lumière des résultats, le comité d'élaboration du guide a déterminé qu'il serait important que les étudiantes et les étudiants puissent avoir accès à l'étalement des attitudes à toutes les sessions pour les aider à cheminer à travers tous les stages du programme. Il en informera les enseignantes et les enseignants du département en prévision de l'application du guide. La suggestion de modification du temps de verbe dans une phrase et celle de l'ajout de virgules ont été jugées pertinentes. Ces modifications ont été effectuées par le comité. Ce dernier a également jugé pertinent d'intégrer la fiche réflexive au contenu du guide plutôt que de la joindre en annexe afin de rassembler toute l'information à même le guide.

3.4 Résultats obtenus au sujet de la pertinence du guide, la forme et la validité de son contenu

La validation du guide sur le développement et l'évaluation des attitudes se poursuit en fonction de sa pertinence, sa forme et la validité de son contenu.

Les résultats qui suivent ont été obtenus à l'aide des questions cinquante et cinquante et un. Ils concernent la pertinence du guide. Les neuf personnes répondant au questionnaire trouvent que le guide répond à un besoin. Sept personnes sont en accord et deux personnes sont partiellement en accord à l'effet que ce guide est pertinent pour chaque session du programme Soins infirmiers au Cégep Limoilou. Dans les commentaires, il y a plusieurs félicitations pour le travail effectué. Il est précisé dans un commentaire que le guide va aider les enseignantes et les enseignants à évaluer les attitudes des étudiantes et des étudiants, et à ceux-ci, les aider à développer un savoir-être adéquat pour la profession.

Un commentaire fait mention qu'il faudra une formation aux enseignantes et aux enseignants sur comment faire une rétroaction formative et sommative. Un autre commentaire mentionne que ce guide est peu pertinent à la première session, car les attitudes sont évaluées seulement de façon formative. Enfin, un commentaire spécifie qu'avec l'utilisation de ce guide à chacune des sessions, l'étudiante ou l'étudiant finira par s'en moquer. Le tableau 21 présente ces résultats.

Tableau 21
Résultats concernant la pertinence du guide

Pertinence du guide	En accord	Partiellement en accord	En désaccord
Ce guide répond à un besoin.	9		
Ce guide est pertinent pour chaque session du programme Soins infirmiers au Cégep Limoilou.	7	2	
Commentaires et/ou améliorations souhaitées	<ul style="list-style-type: none"> • Excellent outil d'apprentissage! • Encore bravo Isabelle, je ne m'attendais pas à quelque chose d'aussi concret, beau travail;) • Il faudra selon moi une formation aux enseignantes sur le comment faire une rétroaction formative ou sommative à une étudiante vu les thèmes à aborder qui sont parfois bien personnelles. :) • Peu pertinent au 101, car presque tous les comportements développés sont évalués de façon formative seulement. • Ce guide serait définitivement un guide ESSENTIEL à inclure! Il aiderait les enseignantes pour l'évaluation des attitudes et de la C1 en général et les étudiants et étudiantes à développer un savoir-être adéquat pour la profession. • Pour avoir déjà utilisé un guide semblable dans un autre établissement, les étudiants finissent par 		

	s'en moquer s'il est présenté à chaque fois que leur comportement et/ou attitude déroge.
--	--

Le comité d'élaboration du guide a jugé que les résultats à propos de la pertinence de ce guide sont favorables, car ce guide répond à un réel besoin chez les enseignantes et les enseignants et il est pertinent dans chacune des sessions. Le comité a pris en compte les commentaires et pour l'application, il retient l'idée d'une formation pour les enseignantes et les enseignants sur comment faire une rétroaction formative et sommative auprès des étudiantes et des étudiants. Le comité n'est pas d'accord avec le commentaire que ce guide n'est pas approprié pour les enseignantes et les enseignants de première session, car c'est dès le début de la formation que les étudiantes et les étudiants doivent être exposés aux attitudes que requiert la profession et doivent être soutenus pour leur développement. Le commentaire mettant en garde sur l'utilisation à toutes les sessions n'a pas été retenu, à des fins de modifications par le comité, car il n'est pas possible de juger d'une possible moquerie ou lassitude de la part des étudiantes et des étudiants sans avoir expérimenté le guide. Toutefois, afin d'éviter ce type de problème dans le futur, le comité soutiendra les enseignantes et les enseignants du département dans l'application de cet outil, notamment par une activité de formation, et s'assurera que l'importance des attitudes et des comportements professionnels soit suffisamment enseignée aux étudiantes et aux étudiants.

Les prochains résultats ont été obtenus à l'aide des questions cinquante-deux à cinquante-huit et concernent la forme du guide. Au sujet de cet aspect, six personnes ayant répondu au questionnaire sont en accord à l'effet que l'aspect visuel du guide est agréable et convivial et trois personnes se disent partiellement en accord. La forme du guide contient l'essentiel de l'information, celle-ci est facile à trouver dans le guide et le titre annonce bien le sujet selon huit des neuf personnes. Une seule personne s'est dite partiellement en accord avec ces aspects. En ce qui concerne le nombre de pages, sept personnes se disent en accord avec le fait qu'il est adéquat et deux personnes sont partiellement en accord. Les neuf personnes sont d'accord avec le fait que la forme et la grosseur de l'écriture sont adéquates.

Six personnes sont en accord pour dire que l'image choisie sur la page couverture est appropriée, deux personnes se disent partiellement en accord et une personne est en désaccord. Dans les commentaires émis, l'un suggère d'être plus synthétique et l'autre aimerait que l'image sur la page titre utilise des termes issus de la langue française. Le tableau 22 présente ces résultats.

Tableau 22
Résultats concernant la forme du guide

La forme du guide	En accord	Partiellement en accord	En désaccord
L'aspect visuel du guide est agréable et convivial.	6	3	
La forme du guide contient l'essentiel de l'information.	8	1	
Le nombre de pages est adéquat	7	2	
La forme et la grosseur de l'écriture sont adéquates.	9		
L'image choisie sur la page couverture est appropriée.	6	2	1
De façon générale, l'information est facile à trouver dans ce guide.	8	1	
Le titre annonce bien le sujet.	8	1	
Commentaires et/ou améliorations souhaitées	<ul style="list-style-type: none"> • Seulement voir mon commentaire précédemment concernant les étapes du processus d'apprentissage. Pour aller rejoindre les gens qui sont plus visuels si cela est concevable pour toi. Cela est une suggestion! • Plus synthétique... • Je suis fière d'y avoir participé! • Bravo. Excellent travail! J'espère sincèrement que ce sera intégré à notre pratique en tant qu'enseignantes. ;) 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Personnellement, j'aurais aimé une page de présentation en français. Voir le titre du travail en anglais et le lettrage derrière en anglais m'agace un peu.
--	---

L'analyse des résultats par le comité d'élaboration a permis de déterminer que la forme du guide est appropriée et a entraîné la réalisation de quelques modifications au guide. La première modification effectuée concerne l'image de la page titre, car dans la première version du guide, l'image était constituée de termes anglophones et en cohérence avec un commentaire reçu, le comité a jugé préférable qu'elle soit refaite entièrement en utilisant seulement des termes issus de la langue française. Lors de la création de cette nouvelle image, l'enseignante-chercheuse a pris soin de faire ressortir les termes les plus souvent utilisés dans le guide et de les exposer en avant-plan dans l'image de la nouvelle page couverture. Une attention particulière a aussi été portée sur la grosseur de la calligraphie et la répartition des termes dans l'image, car les mots inscrits en plus gros et se trouvant au centre, comme les termes attitude et soins infirmiers, sont des termes qui ont été significatifs pour l'enseignante-chercheuse au regard de la recherche réalisée. Le comité a apprécié la nouvelle image proposée.

Les résultats qui suivent ont été obtenus à l'aide de la question cinquante-neuf et concernent la validité du contenu du guide. Les neuf personnes sont d'accord à l'effet que les éléments du guide sont reliés entre eux de manière logique et structurée. Un seul bref commentaire porte sur l'aspect visuel et la quantité de texte. Le tableau 23 présente ces résultats.

Tableau 23
Résultats concernant la validité du contenu du guide

Validité du contenu du guide	En accord	Partiellement en accord	En désaccord
Les éléments du guide sont reliés entre eux de manière	9		

logique et structurée.			
Commentaires et/ou améliorations souhaitées	• Aspect visuel et quantité de texte.		

Le comité d'élaboration, à la suite de l'interprétation de ces résultats, confirme que les éléments du guide sont reliés entre eux de manière logique et structurée. Le seul commentaire émis n'a entraîné aucune modification étant donné le manque de précision.

3.5 Résultats obtenus en ce qui concerne les commentaires généraux

Les prochains résultats présentés ont été obtenus à l'aide de la question soixante et concernent les commentaires généraux. Cinq commentaires ont été émis. Quatre d'entre eux démontrent une appréciation du guide par les répondantes et les répondants, tandis qu'un autre commentaire exprime que tout a été mentionné lors des questions précédentes. Le tableau 24 présente ces résultats.

Tableau 24
Résultats concernant les commentaires généraux

Commentaires généraux
<ul style="list-style-type: none"> • WOW ! Beau travail • Ils ont été indiqués au fur et à mesure de la lecture des questions. • Très beau travail! • Bravo Isabelle! • Bon travail, quelques petits ajustements à y faire, mais en général bien élaboré. Bravo!

Le comité d'élaboration trouve que les commentaires généraux émis sont positifs quant au travail effectué. Ce sont principalement des félicitations. Ils n'entraînent aucune modification au guide.

3.6 Résultats obtenus concernant le besoin d'une présentation ou d'une formation portant sur le guide

Les derniers résultats présentés dans ce chapitre ont été obtenus à l'aide de la question soixante et un et concernent le besoin d'une présentation ou d'une formation portant sur le guide pour faciliter son utilisation dans les stages. Les résultats sont assez partagés, car quatre personnes mentionnent qu'une formation serait appréciée, tandis que les trois autres personnes ne pensent pas avoir besoin d'une formation pour faciliter l'utilisation du guide dans les stages. Le comité d'élaboration du guide en a discuté et une présentation sera réalisée aux enseignantes et aux enseignants du département à la suite des travaux pour permettre une uniformité dans l'utilisation du guide. Le tableau 25 présente ces résultats.

Tableau 25

Résultats concernant le besoin d'une présentation ou d'une formation portant sur ce guide

Auriez-vous besoin d'une présentation ou d'une formation portant sur ce guide pour faciliter son utilisation dans vos stages? Oui / non, explications.
<ul style="list-style-type: none"> • Non. Cela est clair pour moi! On est déjà mis en contexte d'évaluation en stage avec la capacité 1 en lien avec le code de déontologie. • Pourquoi pas? C'est toujours plus concret énoncé par l'auteur, de plus, pour l'appliquer uniformément. • Oui... voir commentaires précédents. • Je pense qu'une présentation serait appréciée afin d'assurer une application le plus uniforme possible. • Je crois que non. • Oui. Malgré une lecture instructive, il serait apprécié de se le faire expliquer en détail pour une utilisation optimale. • Non, je crois que c'est assez clair.

Le guide a été revu, corrigé et amélioré selon les résultats recueillis à la suite de la validation auprès des neuf personnes ayant répondu au questionnaire. Le journal de bord a également été consulté lors des discussions du comité d'élaboration. La version révisée par

le comité est présentée en annexe H de cet essai. Le guide a pour titre le développement et l'évaluation des attitudes lors des stages en soins infirmiers. Le guide devra faire l'objet d'une révision advenant une éventuelle actualisation du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou afin de s'assurer que les attentes en ce qui concerne les attitudes et leur étalement soient cohérentes avec les décisions prises lors cette actualisation.

CONCLUSION

Cette recherche se termine en présentant une synthèse de l'essai, ses limites ainsi que des retombées envisagées pour le programme Soins infirmiers et la pratique infirmière.

1. SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE

La présente recherche avait pour objectif général d'élaborer un guide sur le développement et l'évaluation des attitudes en stage clinique, à l'intention des enseignantes et des enseignants du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou. La problématique soulevait le manque d'expertise de la part des enseignantes et des enseignants quant à l'évaluation des attitudes en stage, ce qui amenait une iniquité quant à l'évaluation des étudiantes et des étudiants. La transition du rôle d'infirmière ou d'infirmier vers celui d'enseignante ou d'enseignant peut s'avérer difficile à réaliser pour certains, ce qui peut apporter des difficultés dans l'exercice de leur rôle d'accompagnatrice ou d'accompagnateur auprès des étudiantes et des étudiants. Le manque d'outils pédagogiques concernant le développement et l'évaluation des attitudes est également soulevé. Certaines enseignantes et certains enseignants ressentent un malaise et ferment les yeux en ce qui a trait aux comportements non professionnels des étudiantes et des étudiants, comportements si importants pour la profession infirmière. D'autres sanctionnent sans avoir enseigné ou favorisé le développement de ces attitudes. C'est donc pour améliorer cette situation que l'enseignante-chercheuse a choisi d'élaborer un outil pédagogique en réalisant une recherche développement collaborative.

Une recension des écrits portant sur l'approche par compétences, l'évaluation, la supervision de stage clinique, le développement et l'évaluation des attitudes, particulièrement en ce qui concerne le modèle d'enseignement apprentissage de Grisé et Trottier (1997), de même que l'élaboration d'un guide a été réalisée. De plus, l'enseignante-chercheuse a réalisé une synthèse des éléments retenus pour l'élaboration du guide sur le développement et l'évaluation des attitudes lors des stages en soins infirmiers. La recension des écrits s'est déroulée

majoritairement avant l'élaboration du guide, mais s'est poursuivie jusqu'à la conception de la première version de cet outil. Il s'est écoulé un peu plus d'une année pour élaborer une première version du guide sur le développement et l'évaluation des attitudes. La première version du guide est réalisée par l'enseignante-chercheuse en collaboration avec un comité d'élaboration constitué de trois autres enseignantes et enseignants du programme. Le partage des idées et opinions des membres de ce comité a permis une vision plus globale et assuré une certaine neutralité. Ensuite, cette version fut validée par neuf enseignantes et enseignants du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou qui ont répondu à un questionnaire numérique. Des discussions avec le comité d'élaboration du guide s'en sont suivies et toujours en tenant compte de la recension des écrits, commentaires et suggestions, le guide a été révisé à la suite de l'analyse des résultats obtenus lors de la validation et une version finale de cet outil a été réalisée.

Cette recherche a permis l'élaboration d'un guide qui comprend certains concepts et définitions portant sur l'étalement des attitudes à développer pour les sessions un à six du programme Soins infirmiers au Cégep Limoilou ainsi que le niveau attendu pour chaque session. Ensuite, le développement des attitudes est expliqué et guidé par le modèle d'enseignement apprentissage du domaine socio-affectif de Grisé et Trottier (1997) qui comprend six étapes. Pour terminer, une fiche réflexive à remplir par l'étudiante ou l'étudiant afin de le faire cheminer et progresser dans son développement des attitudes exigées par le programme et le milieu du travail est présentée. Ce guide comporte plusieurs éléments issus du cadre de référence expliquant les fondements des éléments ou stratégies inclus dans le guide afin de favoriser l'adhésion de l'équipe d'enseignantes et d'enseignants aux pratiques recommandées.

L'enseignante-chercheuse a opté pour une recherche développement collaborative avec la conception d'un outil pédagogique à l'intention des enseignantes et des enseignants du programme Soins infirmiers. C'est l'enseignante-chercheuse qui a fait l'élaboration de l'outil en harmonie avec les besoins du milieu et avec la collaboration d'autres enseignantes et enseignants.

2. LIMITES DE LA RECHERCHE

Les enseignantes et les enseignants qui ont participé à cette recherche ont tous des personnalités qui les différencient les uns des autres, de par leurs croyances, leurs valeurs et leur façon de s'impliquer dans cette recherche. Les questionnaires numériques complétés comportaient parfois beaucoup de commentaires ou dans certains cas, très peu, ce qui peut constituer une certaine limite quant aux résultats recueillis.

Le fait que la chercheuse est aussi enseignante du programme Soins infirmiers au Cégep de Limoilou est également une limite. Cela peut amener un biais de désirabilité sociale où les enseignantes et les enseignants qui ont répondu au questionnaire pourraient être enclins à répondre dans un sens favorable à la chercheuse pour ne pas susciter son désagrément, sa désapprobation et éventuellement des représailles. La chercheuse a bien précisé lors des rencontres départementales l'obligation du caractère objectif de cette recherche, la nécessité que les répondantes et les répondants au questionnaire numérique le remplissent en toute honnêteté et sincérité. L'anonymat du questionnaire numérique a aidé à cet effet.

Une certaine transférabilité à d'autres institutions collégiales peut être envisageable. L'évaluation des attitudes est réalisée dans plusieurs domaines techniques au collégial, alors c'est facilitant d'appliquer les résultats à d'autres contextes. De plus, les collèges offrant le programme Soins infirmiers, cette transférabilité peut être envisagée, car les attitudes et comportements à développer, de même que le contexte associé aux stages, se ressemblent. L'étalement des attitudes peut servir d'exemples aux autres programmes de Soins infirmiers et partager les comportements observables associés aux attitudes professionnelles en soins infirmiers. La fiche réflexive sur les attitudes professionnelles, quant à elle, est un outil favorisant le développement des attitudes qui peut être adaptée à d'autres programmes où les attitudes prennent une place importante. D'autres enseignantes et d'autres enseignants du collégial pourront s'inspirer de la démarche et du guide pour d'autres programmes ou d'autres institutions.

3. RETOMBÉES DE L'ÉTUDE

Il est souhaitable que cette recherche sur le développement et l'évaluation des attitudes en stage clinique à l'intention des enseignantes et enseignants en soins infirmiers du Cégep Limoilou ait des retombées sur la formation et sur la pratique des enseignantes et des enseignants du collégial. Voici donc, les retombées envisagées de cette recherche pour la formation en soins infirmiers et les retombées pour la pratique infirmière et infirmier.

3.1 Retombées pour la formation en soins infirmiers

Les enseignantes et les enseignants doivent bien accompagner les étudiantes et les étudiants dans le développement de leurs attitudes et comportements professionnels. Le développement prend une place plus grande et l'évaluation des attitudes lors des stages en milieu clinique. Une des retombées est l'amélioration des connaissances sur le développement et l'évaluation des attitudes pour les enseignantes et les enseignants du Cégep Limoilou du programme Soins infirmiers, ainsi que sur la façon d'intervenir auprès de l'étudiante ou de l'étudiant en ce qui concerne les attitudes et comportements professionnels. L'enseignante-chercheuse souhaite soutenir par l'utilisation du guide, une modification des pratiques des enseignantes et des enseignants. Cette modification de pratique bonifiera l'enseignement des bons comportements et favorisera le développement des attitudes professionnelles recommandées pour la profession infirmière chez les étudiantes et les étudiants, en les encourageant et les impliquant dans ce processus d'apprentissage du savoir-être.

3.2 Retombées pour la pratique infirmière

L'enseignante-chercheuse souhaite également que les étudiantes et les étudiants bénéficieront d'un meilleur développement de leurs comportements et de leurs attitudes professionnelles. De plus, il est envisagé qu'ils seront évalués de façon plus juste et équitable en ce qui a trait aux attitudes et comportements démontrés en stage. L'adoption des attitudes et comportements professionnels par les étudiantes et les étudiants en sera favorisée et ceux-ci seront mieux préparés pour leur arrivée sur le marché du travail et leur approche avec la personne soignée en sera facilitée. La relation de confiance soignante-soignée ou soignant-soigné

s'instaurera plus aisément et le travail sera plus harmonieux. De plus, la collaboration avec le personnel de soins, les pairs et tous les autres collaborateurs de la santé bénéficiera de cette relation plus harmonieuse.

Différents projets peuvent donner suite à cette recherche. Par exemple, dans une éventuelle recherche, une personne pourrait décider d'évaluer les impacts de l'utilisation de la fiche réflexive sur les attitudes professionnelles auprès des étudiantes et des étudiants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Aylwin, U. (2000). *Petit guide pédagogique*. Montréal : Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Aylwin, U. et Howe, R. (2010). *Une pratique professionnelle enseignante commune à toute nouvelle stratégie pédagogique : l'évaluation formative*. Document téléaccessible à l'adresse : http://www.fedecegeps.qc.ca/wp-content/uploads/files/carrefour_pdf/06-12-10-11-texte.pdf
- Beauchamp, M. (2013). *L'enseignement et l'évaluation des attitudes dans le programme collégial Techniques de travail social*. Montréal : Mémoire déposé à l'Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse : <https://cdc.qc.ca/universite/sherbrooke/031890-beauchamp-ens-eval-attitudes-travail-social-collegial-essai-usherbrooke-2013.pdf>
- Bizier, N. (2014). *L'Impératif didactique au cœur de l'enseignement collégial*, AQPC, Montréal, «Collection PERFORMA » 335 p.
- Brunet, Y. (2009). *Élaboration d'un guide d'encadrement pour le mentorat auprès du personnel enseignant débutant en soins infirmiers au collégial*. Sherbrooke : Mémoire déposé à l'Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à : http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Elaboration_guide_encadrement_de_mentorat_YBrunet_juin2009.pdf
- Bujold, N. (1994). *L'évaluation des attitudes, objets de formation*. In Actes du 14^e Colloque AQPC, Montréal : Association québécoise pour la pédagogie collégiale. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cdc.qc.ca/actes_aqpc/1994/bujold_6D5_actes_aqpc_1994.pdf>.
- Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu (2009). *Informations à l'usage des enseignants en philosophie*. Saint-Jean-sur-Richelieu : Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu, Département de philosophie.
- Cégep Limoilou (s.d.). *Les capacités essentielles et leurs aspects*. Service de la gestion et du développement des programmes d'études. Québec : Cégep Limoilou.
- Cégep Limoilou (2012). *Code de vie*. Québec : Cégep Limoilou, Département de soins infirmiers.

- Cégep Limoilou (2013a). *Projet de programme révisé. Programme d'études Soins infirmiers*. Service de la gestion et du développement des programmes d'études.
- Cégep Limoilou (2013b). *Soins infirmiers. Groupe de discussion sur le code de vie. Hiver 2013*. Québec. Service de la gestion et du développement des programmes d'études.
- Cégep Limoilou (2013c). *Échelles descriptives de stage au 180-101*. Québec : Cégep Limoilou, Département de soins infirmiers.
- Cégep Limoilou (2016a). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA)*. Québec : Cégep Limoilou. Recueil sur la gouvernance, les études et la pédagogie.
- Cégep Limoilou (2016b). *Soins infirmiers. Perceptions Étudiants H2016*. Québec. Service de la gestion et du développement des programmes d'études.
- Conseil supérieur de l'éducation (1997), *Des conditions de réussite au collégial. Réflexion à partir de points de vue étudiants, op. cit.*, p. 91.
- Côté, F. (2016). *Évaluation des attitudes : s'outiller pour mieux juger*. Pédagogie collégiale vol. 29, n° 3, Printemps 2016.
- Dorais, L. (2009). *Proposition d'une démarche d'évaluation des attitudes dans un stage clinique en soins infirmiers au collégial*. Sherbrooke : Mémoire déposé à l'Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse :
« http://www.infiressources.ca/fer/depotdocuments/Evaluation_des_attitudes_Essai_Louise_Dorais_UdS_Avril2009.pdf »
- Dubouchet, F. (2001). *Évaluation formative*. Document téléaccessible à l'adresse :
<http://tecfaetu.unige.ch/staf/staf-h/fdubou/staf11/ex1/evaluation.html> Consulté le 16 juillet 2016.
- Ducharme, G. (2017). *Conception d'une activité d'enseignement d'attitudes professionnelles dans le programme collégial Commercialisation de la mode selon l'alignement pédagogique et le modèle ADDIE*. Montréal : Mémoire déposé à l'Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse :
<https://eduq.info/xmlui/bitstream/handle/11515/35252/ducharme-conception-activite-enseignement-attitudes-professionnelles-collegial-essai-usherbrooke-2017.pdf>
- Duchemin, R. (2015). *Avez-vous dit : « Problèmes d'attitude »?* Conférence 301 du colloque 2015 de l'AQPC, à Saguenay. Document téléaccessible à l'adresse :

<http://monde.ccdmd.qc.ca/ressource/?id=104327&demande=desc> Consulté le 11 octobre 2019.

- Fillion, A. (1999). *La réussite et la diplomation au collégial, des chiffres et des engagements*. Montréal : Fédération des cégeps.
- Fortin, M. F. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche*. (2e éd.). Montréal: Chenelière Éducation.
- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial*. Montréal : Mémoire déposé à l'Université de Montréal. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.cdc.qc.ca/pdf/787397-gosselin-evaluation-attitudes-stage-memoire-maitrise-uqam-2010.pdf>
- Gouvernement du Québec. (1990). *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique - Cadre théorique*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec. (1991). *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique - Cadre général*. Québec: Ministère de l'éducation, Direction générale de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec. (1994). *Élaboration des programmes de formation professionnelle de niveau technique - Cadre technique*. Québec: Ministère de l'Éducation, Direction générale de l'enseignement collégial.
- Gouvernement du Québec. (2002). *Élaboration des programmes d'études techniques*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Gouvernement du Québec (2004). *Soins infirmiers. Programme d'études techniques 180.A0*. Québec: Ministère de l'Éducation.
- Grisé et Trottier (1997). *Le développement d'un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif en Techniques humaines*. Rapport PAREA, Cégep de Rimouski.
- Grisé, S. et Trottier, D. (2002). *L'évaluation des attitudes. Guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. « Collection PERFORMA »
- Harvey, C. (2012). *Production d'un profil de sortie intégrant le rôle infirmier rehaussé et actualisé pour le programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou*. Québec : Mémoire déposé à l'Université de Sherbrooke.

- Herbert, G. (2015). *Le soutien aux nouveaux enseignants et aux nouvelles enseignantes*. Pédagogie collégiale. Mars 1995. Vol. 8, n° 3.
- Ionescu, S, Jacquet, MM et Lhote C. (2012). *29 mécanismes de défense utilisés par le sujet en psychologie - SOS Psychomotricité*. Document téléaccessible à l'adresse : « www.sospsychomotricite.com/mecanisme-defense-moi »
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme, un cadre théorique*. Belgique. Éditions De Boeck Université. 97 p.
- Karsenti, T. et Savoie Zajc, L. (2011). *La recherche en éducation : étapes et approches*. (3e éd.). Montréal: ERPI.
- Le Boterf, G. (2002). *Développer la compétence des professionnels. Construire le parcours de professionnalisation*. (4^e éd.). Paris: Les Éditions d'Organisation (1^{re} éd. 1997).
- Leclerc, S. (2012). *Élaboration d'un guide pour l'insertion des nouvelles enseignantes et nouveaux enseignants à l'Institut des procédés industriels*. Sherbrooke : Mémoire déposé à l'université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse : <https://edup.info/xmlui/bitstream/handle/11515/1689/029350-leclerc-insertion-nouveaux-enseignants-industriel-essai-usherbrooke2012.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Legendre, (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Lepage, Y. et Aubé, M. (2019). *L'intégration des attitudes entrepreneuriales dans un programme : innover en plaçant le savoir-être au cœur du cheminement collégial*. Conférence 617 du colloque 2019 de l'AQPC, à Rimouski. Consulté le 11 octobre 2019.
- Leroux, J.-L. (dir.) (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Association québécoise de pédagogie collégiale. Collection PERFORMA.
- Leroux, J.-L. (2010). *L'évaluation des compétences au collégial : un regard sur des pratiques évaluatives*. Rapport PAREA, Cégep de Saint-Hyacinthe.
- Loiselle, J. (2001). *La recherche développement en éducation : sa nature et ses caractéristiques*. Dans M. Anadon et M. L'Hostie (dir) *Nouvelles dynamiques de recherche en éducation*. Chapitre 3, p.77-92. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Loiselle, J. et Harvey, S. (2007). *La recherche développement en éducation : fondements, apports et limites*. RECHERCHES QUALITATIVES – Vol. 27(1) 2007, (p. 40-59) ISSN 1715-8705 - <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes au collégial*. Sherbrooke : Mémoire déposé à l'Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse : « <http://www.cdc.qc.ca/pdf/029351-lussier-enseignement-evaluation-attitudes-essai-usherbrooke-2012.pdf> »
- Marchand, É. (2015). *Si on parlait des attitudes*. Montréal : pour l'Association québécoise de pédagogie collégiale.
- Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport (2004). *Programme de soins infirmiers 180.A0*. Document téléaccessible à l'adresse : <http://www.inforoutefpt.org/progColDet.aspx?prog=291&sanction=1>
Consulté le 17 juillet 2016.
- Ministère de l'Éducation, Loisir et Sport (2006). *La valeur accordée au jugement professionnel des enseignants*. Document téléaccessible à l'adresse : http://w3.uqo.ca/transition/carte/materiel/cpea_evaluation2.pdf Consulté le 17 juillet 2016.
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (2015). Site téléaccessible à l'adresse : <https://www.oiiq.org/code-de-deontologie-renouvele-entree-en-vigueur-le-22-octobre-2015> Consulté le 1^{er} octobre 2019.
- Paquay, L. (2002). L'évaluation des compétences: nécessité, facettes, questionnements. In L. Paquay, G. Carlier, L. Collès et A. M. Huynen (dir.), *L'évaluation des compétences chez l'apprenant. Pratiques, méthodes et fondements* (p. 11-18). Louvain-la-Neuve: Presses universitaires de Louvain.
- Paillé, P. (2004). *Douze devis méthodologiques pour une recherche de maîtrise en enseignement*. Université de Sherbrooke : Faculté d'éducation.
- Perrenoud, P. (2001). *Évaluation formative et évaluation certificative : postures contradictoires ou complémentaires*. Article téléaccessible à l'adresse : http://unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_2001/2001_13.rf
Consulté le 16 juillet 2016.
- Phaneuf, M. (2012). *Apprentissage/enseignement en milieu clinique*. Article téléaccessible à l'adresse : <<http://www.prendresoin.org>> Consulté le 16 mars 2016.

- Phaneuf, M. (2013). *Quelques repères pour évaluer les attitudes et les comportements professionnels en soins infirmiers*. Article téléaccessible à l'adresse : <<http://www.prendresoin.org>> Consulté le 16 mars 2016.
- Portelance, L., Gervais, C., Lessard, M. et Beaulieu, P. (2008). *La formation des enseignants associés et des superviseurs universitaires* (Rapport de recherche). Québec, QC : MELS.
- Proulx, J. (2009). *Enseigner - Réalité, réflexions et pratiques*. Cégep de Trois-Rivières.
- Raucent, B., Verzat, C. et Villeneuve, L. (2010). *Accompagner des étudiants*. Belgique. Éditions De Boeck Université. 563 p.
- Reny, P. (2012). *Savoir communiquer pour mieux aider*. Québec. Éditions du nouveau pédagogique Inc. 214 p.
- Roy, M. (2008). *L'insertion professionnelle de l'infirmière experte comme enseignante novice en soins infirmiers au collégial: l'apport du mentorat*. Mémoire déposé à l'Université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse : <http://savoirs.usherbrooke.ca/bitstream/handle/11143/626/MR43017.pdf?sequence=1> Consulté le 20 octobre 2016.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent: Éditions du Nouveau pédagogique.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Chenelière Éducation, 360 p.
- Tardif, M., Desbiens, J.-F. (2014). *La vogue des compétences dans la formation des enseignants : bilan critique et perspective d'avenir*. Les Presses de l'Université Laval.
- Tremblay, L. (2015). *Ordre des infirmières et infirmiers du Québec*. Site téléaccessible à : <<http://www.oiiq.org/pratique-infirmiere/deontologie/code>> Consulté le 1^{er} mars 2016.
- Université de Sherbrooke (2016) *Une proposition de formation avancée en enseignement au collégial*. Diplôme d'études supérieures spécialisées de 2^e cycle en enseignement au collégial (DESS). Document téléaccessible à : <https://www.usherbrooke.ca/performa/fr/programmes/2e-cycle/diplome->

[detudes-superieures-specialisees-de-2e-cycle-en-enseignement-au-collegial-dess/](#) Consulté le 17 octobre 2019.

- Van der Marren, J.-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie. Des modèles pour l'enseignement*. Bruxelles, Éditions De Boeck Université (1^{re} éd. 1999).
- Vasseur, F. (2005). *L'évaluation formative et sommative*. Extrait des commentaires de M. François Vasseur lors de sa participation à un 5 à 7 pédagogique au Cégep de Sherbrooke.
- Villeneuve, L. (1991). *Des outils pour apprendre*. Montréal. Les Éditions Saint-Martin, 192 p.

ANNEXE A.

PROGRAMME DE SOINS INFIRMIERS 180.A0 VERSION 2004

Formation spécifique :

- 01Q0 Analyser la fonction de travail.
- 01Q1 Développer une vision intégrée du corps humain et de son fonctionnement.
- 01Q2 Composer avec les réactions et les comportements d'une personne.
- 01Q3 Se référer à une conception de la discipline infirmière pour définir sa pratique professionnelle.
- 01Q4 Utiliser des méthodes d'évaluation et des méthodes des soins.
- 01Q5 Établir une communication aidante avec la personne et ses proches.
- 01Q6 Composer avec des réalités sociales et culturelles liées à la santé.
- 01Q7 Relier des désordres immunologiques et des infections aux mécanismes physiologiques et métaboliques.
- 01Q8 Interpréter une situation clinique en se référant aux pathologies et aux problèmes relevant du domaine infirmier.
- 01Q9 Établir des liens entre la pharmacothérapie et une situation clinique.
- 01QA Enseigner à la personne et à ses proches.
- 01QB Assister la personne dans le maintien et l'amélioration de sa santé.
- 01QC S'adapter à différentes situations de travail.
- 01QD Établir des relations de collaboration avec les intervenantes et les intervenants.
- 01QE Intervenir auprès d'adultes et de personnes âgées hospitalisés requérant des soins infirmiers de médecine et de chirurgie.
- 01QF Concevoir son rôle en s'appuyant sur l'éthique et sur les valeurs de la profession.
- 01QG Appliquer des mesures d'urgence.
- 01QH Intervenir auprès d'une clientèle requérant des soins infirmiers en périnatalité
- 01QI Intervenir auprès d'enfants ainsi que d'adolescentes requérant des soins infirmiers.
- 01QJ Intervenir auprès d'enfants ainsi que d'adolescentes requérant des soins infirmiers.
- 01QK Intervenir auprès de personnes recevant des soins infirmiers en médecine et en chirurgie dans des services ambulatoires.
- 01QL Intervenir auprès de personnes requérant des soins infirmiers en santé mentale.
- 01QM Intervenir auprès d'adultes et de personnes âgées en perte d'autonomie requérant des soins infirmiers en établissement.

ANNEXE B.
ÉCHELLES DESCRIPTIVES

APPRENTISSAGES CLINIQUES EN SESSION 1
S'INITIER À L'ENGAGEMENT PROFESSIONNEL

Évaluation formative des habiletés	Optimal	Fonctionnel	Seuil	Insatisfaisant	Non fonctionnel
Vous manifestez de la discrétion (confidentialité) à l'égard de toutes informations concernant la personne/famille. Vous avez pris l'habitude de vous abstenir de parler de la personne/famille dans les lieux publics (ascenseurs, cafétéria, etc.).					
Vous manifestez des attitudes propres à une étudiante de 1^{re} session en Soins infirmiers. (langage adapté à la situation, terminologie appropriée, propreté et savoir-vivre élémentaires, posture et ton de voix adéquats, tenue vestimentaire prescrite)					
Vous manifestez des comportements qui témoignent de l'honnêteté (être digne de confiance; respecter les autres).					
Vous manifestez une attitude de collaboration avec vos collègues et l'équipe de soins.					
Vous respectez l'horaire de travail prévu (vous vous présentez à l'heure convenue et vous informez de tous retard et absence)					

Tiré de : Cégep Limoilou (2013). *Apprentissages cliniques en session 1, s'initier à l'engagement professionnel*. Département de Soins infirmiers.

ANNEXE C.

LES HABILETÉS SOCIO-AFFECTIVES GRISÉ ET TROTTIER (1997)

Dimension Personnalité

Ouverture à l'expérience

Capacité qui amène le sujet à être et à vivre en contact avec lui-même, avec autrui et avec l'environnement en utilisant de façon franche et sincère les expériences vécues en situations professionnelles afin d'en intégrer les nouveaux éléments à sa vision personnelle.

Prise en charge personnelle

À partir d'une ouverture à l'expérience personnelle, capacité du sujet à analyser, à critiquer et à évaluer sa propre expérience, lui permettant d'identifier les avenues d'action pertinentes pour son évolution personnelle, de faire des choix et d'entreprendre des actions assurant son propre développement.

Recours à l'environnement

Capacité qui amène le sujet à identifier, dans l'environnement, les ressources utiles à sa croissance personnelle et à y puiser les éléments, l'aide et le support permettant de répondre aux besoins ressentis en situation professionnelle.

Dimension Relation avec le milieu

Relation interpersonnelle :

Capacité qui amène le sujet à recevoir, à ressentir et à comprendre, avec respect et intérêt, ce que les autres lui communiquent, tout en étant capable de ressentir, de comprendre et d'exprimer ses propres objets de communication dans le maintien d'une relation de qualité.

Acceptation de l'autre :

Capacité qui amène le sujet à accueillir avec ouverture et à respecter sans réserve l'autre, sa culture, ses valeurs et ses comportements.

Adaptation personnelle :

Capacité du sujet à modifier ou à ajuster ses attitudes et ses comportements en fonction de l'autre, des circonstances ou du milieu afin d'assurer l'à-propos, la qualité et l'efficacité de son action en cours.

Réaction socioaffective :

Capacité du sujet à composer autant avec la réception qu'avec l'expression de la charge émotive suscitée par les personnes, les événements ou les circonstances associées à une situation professionnelle.

Prise en charge professionnelle :

Capacité du sujet à investir énergie et ressources dans une action professionnelle pour assurer une prestation de services de qualité qui réponde aux besoins du client selon les exigences de la situation.

Dimension Engagement professionnel

Engagement dans le milieu :

Capacité qui amène le sujet à s'investir personnellement dans ses relations avec les individus ou avec les groupes d'individus, dans l'organisation du milieu de travail et dans une action sociale.

Engagement axiologique :

Capacité du sujet à clarifier ses propres valeurs, à identifier les valeurs privilégiées dans la profession ainsi que les valeurs courantes dans le milieu de travail.

Engagement éthique :

Capacité qui amène le sujet à développer son jugement moral, à prendre et à assumer des décisions et à adopter des comportements éthiques dans des situations professionnelles.

Tiré de : Grisé, S. et Trottier D. (1997). *Le développement d'un modèle d'enseignement des habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif en Techniques humainesp.* 42

ANNEXE D.

ÉCHELLES DESCRIPTIVES DE STAGE EN PREMIÈRE ANNÉE

Description globale des niveaux d'atteinte de l'habileté à s'initier à l'engagement professionnel				
Optimal 100-90 %	Fonctionnel 85-75%	Seuil 70-60%	Insatisfaisant 55-45%	Non fonctionnel 40-30%
Dans <u>toutes les situations</u> , vous démontrez un <u>développement élevé</u> de l'habileté. Vous manifestez des attitudes et des comportements souhaités chez une étudiante en session 1.	Dans <u>toutes les situations</u> , vous démontrez un <u>développement fonctionnel</u> de l'habileté. Vous manifestez des attitudes et des comportements souhaités chez une étudiante en session 1, tout en ayant besoin d'un <u>encadrement mineur</u> pour de légers oublis que vous ajustez par la suite.	Dans <u>la plupart</u> des situations, vous démontrez un <u>développement minimal</u> de l'habileté. Vous avez besoin d'un <u>encadrement ponctuel</u> , à certains <u>moments</u> pour adopter des attitudes et des comportements souhaités chez une étudiante en session 1.	Dans <u>la plupart</u> des situations, vous <u>ne démontrez pas de façon suffisamment stable et régulière les attentes minimales de l'habileté, malgré un encadrement régulier et de fréquents rappels.</u>	Dans <u>la plupart</u> des situations, vous démontrez un <u>développement en deçà des attentes qui révèlent plusieurs lacunes majeures malgré un encadrement important.</u>

Tiré de : Cégep Limoilou (2013). *Échelle descriptive associée aux apprentissages cliniques en session 1*. Département de soins infirmiers

ANNEXE E.

ATTITUDES ET COMPORTEMENTS DU PROGRAMME SOINS INFIRMIERS DU CÉGEP LIMOILLOU DE LA SESSION 1 À 6

<p>Session 1 : S’initier à l’engagement professionnel.</p> <p>(Évaluation formative)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vous manifestez de la discrétion; • Vous manifestez des attitudes propres à une étudiante de 1^{re} session en Soins infirmiers; (langage adapté à la situation, terminologie appropriée, propreté et savoir-vivre élémentaires, posture et ton de voix adéquats, tenue vestimentaire prescrite); • Vous manifestez des comportements qui témoignent de l’honnêteté; (être digne de confiance; respecter les autres); • Vous manifestez une attitude de collaboration avec vos collègues et l’équipe de soins; • Approche respectueuse et communication verbale auprès de la personne/famille.
<p>Session 2 : S’engager à l’égard de la pratique infirmière et de la formation.</p> <p>S’exercer de façon réfléchie à agir comme une infirmière dans le respect des principes qui guident la profession.</p> <p>(Évaluation formative et sommative)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Confidentialité à l’égard de toutes informations concernant la personne/famille. Vous avez pris l’habitude de vous abstenir de parler de la personne/famille dans les lieux publics (ascenseurs, cafétéria, etc.); • Respect des exigences de la profession et du milieu clinique dont le port d’une tenue vestimentaire prescrite par l’OIIQ visant la prévention des infections; • Savoir-vivre élémentaires (honnêteté); • Collaboration avec vos collègues et l’équipe de soins; • Souci du bien-être de la personne et de répondre à ses besoins.
<p>Session 3 : S’engager à agir comme une infirmière.</p> <p>Interagir selon les principes de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser correctement les principes de base de l’approche partenariale avec la personne/famille et les intervenants

<p>l'approche partenariale avec la personne-famille.</p> <p>Assumer de façon responsable son développement personnel et professionnel.</p> <p>(Évaluation formative et sommative)</p>	<p>(écoute, respect, collaboration);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Le respect de la confidentialité; • La responsabilisation de ses actions (souci du bien-être de la personne et de répondre à ses besoins, respect des exigences de la profession dont le port d'une tenue vestimentaire prescrite par l'OIIQ visant la prévention des infections).
<p>Session 4 : Interagir selon les principes de l'approche partenariale avec la personne-famille et les intervenants.</p> <p>Respecter adéquatement les principes qui guident la profession :</p> <p>(Évaluation formative et sommative)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser <u>correctement</u> les principes de base de l'approche partenariale avec la personne/famille et les intervenants (écoute, respect, collaboration). • Démonstration de <u>constance</u> dans : <ul style="list-style-type: none"> -Le respect de la confidentialité ; -Le respect de son rôle professionnel ; -La responsabilisation de ses actions : (souci du bien-être de la personne et de répondre à ses besoins, respect des exigences de la profession dont le port d'une tenue vestimentaire prescrite par l'OIIQ visant la prévention des infections).
<p>Session 5 et session 6: S'engager à agir comme une infirmière.</p> <p>Interagir selon les principes de l'approche partenariale avec la personne-famille.</p> <p>Interagir selon les principes de l'approche partenariale avec les intervenants.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Utiliser <u>correctement</u> les principes de base de l'approche partenariale avec la personne/famille et les intervenants (écoute, respect, collaboration) ; • Utiliser <u>correctement</u> les principes de base de l'approche partenariale avec les intervenants (écoute, respect, collaboration) ; • Collaborer <u>adéquatement</u> avec d'autres intervenants en fonction des besoins de la personne/famille et des champs d'activités des divers professionnels. (Incluant la consultation du personnel auxiliaire sur les soins leur étant

<p>Assumer son développement personnel et professionnel.</p> <p>(Évaluation formative et sommative)</p>	<p>confiés.)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Démontrer de la <u>constance</u> dans le respect : <ul style="list-style-type: none"> -des règles d'éthique ; -du code de déontologie ; -de la législation ; -dans la responsabilisation de ses actions : • Souci du bien-être de la personne et de répondre à ses besoins; • Respect des exigences de la profession dont le port d'une tenue vestimentaire prescrite par l'OIIQ visant la prévention des infections. • Attribuer des directives infirmières en fonction des rôles, pouvoirs et responsabilités des différents intervenants du domaine de la santé.
---	--

Tiré de : Cégep Limoilou (2013b). *Échelles descriptives des sessions 1 à 6.*

Guide réalisé par :

Isabelle Desbiens

En collaboration avec :

Marie-Claude Bourret

Marie-Ève Mathieu

Annie Bergeron

Mai 2019

Table des matières

INTRODUCTION :	158
DÉFINITIONS :	158
LE DÉVELOPPEMENT DES ATTITUDES :	159
Les étapes du processus d'apprentissage :	160
1. La perception globale :	160
2. La conceptualisation de l'émotion :	160
3. L'évaluation critique :	160
4. La mise en application : l'étudiante ou l'étudiant applique	160
5. L'attribution de signification	160
6. Le transfert :	161
L'ÉVALUATION DES ATTITUDES ET COMPORTEMENTS :	161
QUOI FAIRE LORS D'ATTITUDES ET DE COMPORTEMENTS ERRATIQUES :	163
ANNEXE A	165
ÉTALEMENT DES ATTITUDES EN SOINS INFIRMIERS :	165
Légende:	165
L'INTÉGRITÉ	165
Honnêteté;	165
Franchise;	165
Imputabilité	165
Savoir-vivre élémentaire	166
LE RESPECT	166
Le respect avec la personne-famille et les différents intervenants;	166
Dignité, liberté et intégrité de la personne	166
Humanité Personne/famille :	167
LA COMPÉTENCE ET LA COLLABORATION PROFESSIONNELLES	168
Professionnalisme	168
ANNEXE B	171
RÉFLEXION SUR MES ATTITUDES PROFESSIONNELLES :	171
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :	173

INTRODUCTION :

Bon nombre de comportements professionnels sont requis par la profession infirmière et régis par un code de déontologie. Des attitudes professionnelles facilitantes sont essentielles pour l'établissement d'une saine relation de confiance entre l'infirmière ou l'infirmier et la personne soignée. La formation des étudiantes et étudiants du programme Soins infirmiers doit donc permettre le développement et l'évaluation de celles-ci. Particulièrement au niveau des stages en milieu clinique, là où l'étudiante et l'étudiant intervient directement avec la personne soignée. L'enseignante ou l'enseignant, jouant le rôle de superviseure et superviseur, et tous les membres de l'équipe de soins doivent être en mesure d'accompagner, de soutenir et de guider les étudiantes et les étudiants dans l'apprentissage des attitudes et comportements professionnels espérés.

Ce guide définit les termes valeur, attitude et comportement observable. Ensuite, il présente les six étapes du processus de développement des attitudes de Grisé et Trottier (1997), met l'accent sur les comportements observables associés aux attitudes et présente des situations comportant des comportements professionnels erratiques pour guider l'action des superviseures et superviseurs. Enfin, s'en suit une section portant sur l'évaluation des attitudes et des comportements professionnels.

En annexe du guide, se retrouve l'étalement du développement et de l'évaluation des attitudes pour le programme Soins infirmiers au Cégep Limoilou. Cet étalement est utilisé lors des stages en milieu clinique. Une fiche permettant une réflexion sur les attitudes professionnelles doit être complétée par l'étudiante ou l'étudiant selon le besoin évalué par l'enseignante ou l'enseignant.

DÉFINITIONS :

Afin de faciliter la compréhension du guide ainsi que l'étalement des attitudes en soins infirmiers au Cégep Limoilou, voici quelques définitions :

- Valeurs : Ce sont des idées ou des principes généraux qui guident notre jugement moral et nos actions. Les valeurs utilisées dans ce guide sont celles utilisées par l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ).

- Attitudes : Les attitudes sont des savoir-être essentiels et elles font partie des ressources internes que la personne doit mobiliser pour effectuer une tâche afin de démontrer l'atteinte de la compétence attendue.
- Comportements observables : Les attitudes conduisent aux comportements, seuls éléments observables du domaine affectif. Donc, c'est par les comportements observables que les étudiantes et les étudiants démontrent en contexte d'apprentissage que l'enseignante ou l'enseignant voit s'il atteint la compétence. (Bujold, 1994)

De façon plus concrète, par exemple, dans l'annexe portant sur l'étalement des attitudes en soins infirmiers, une des valeurs de la profession se nomme : la compétence et la collaboration professionnelle. L'attitude reliée à cette valeur est le professionnalisme, tandis que les comportements observables associés à cette valeur sont, entre autres, d'informer son enseignante ou son enseignant dans l'incertitude ou l'incapacité d'agir, d'utiliser ses connaissances et ses habiletés en tenant compte des données probantes et des bonnes pratiques, de faire preuve d'assiduité dans ses recherches pour pallier aux limites, etc. Ce sont les besoins qui conditionnent les valeurs qui, à leur tour ont une influence sur les attitudes. Les attitudes conduisent aux comportements, seuls éléments observables.

LE DÉVELOPPEMENT DES ATTITUDES :

Selon Gosselin (2010) et Lussier (2012), les attitudes ne sont pas innées. Elles s'acquièrent avant et pendant la formation, par l'exemple ou l'expérience, et dans un contexte le plus authentique possible afin d'y donner tout son sens. L'enseignante ou l'enseignant a la responsabilité de développer des attitudes chez les étudiantes ou les étudiants en planifiant des activités d'apprentissage qui permettent aux attitudes de se manifester, et ainsi, amener les étudiantes ou les étudiants à en comprendre la pertinence. Pour évaluer une connaissance, une habileté, il faut au préalable l'avoir enseignée.

Grisé et Trottier (1997), proposent un modèle d'enseignement apprentissage du domaine socio-affectif qui permet à l'étudiante ou à l'étudiant de cheminer progressivement, individuellement, afin de favoriser l'acquisition d'habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif. Ce modèle est basé sur la construction active par l'étudiante ou l'étudiant de représentations affectives personnelles qui favorise ensuite l'apprentissage des habiletés professionnelles d'ordre socio-affectif. Ce modèle n'est pas seulement une simple connaissance d'une situation, mais bien un développement et une transformation constante et

volontaire que l'étudiante ou l'étudiant a de lui-même concernant la représentation qu'il se fait sur le plan socio-affectif. Toutes les nouvelles représentations affectives provoqueront des changements stables dans sa structure affective et cognitive. Ce modèle ou processus d'apprentissage comprend six étapes.

Les étapes du processus d'apprentissage :

1. [La perception globale](#) : cela consiste tout simplement à conscientiser l'étudiante ou l'étudiant de ses propres perceptions développées dans un contexte spécifique. L'étudiante ou l'étudiant identifie, décrit ses impressions et ce qu'il ressent pour prendre conscience des perceptions qu'il associe avec cette situation professionnelle proche de la réalité.
2. [La conceptualisation de l'émotion](#) : cette étape consiste à faire voir à l'étudiante ou l'étudiant l'émotion qui est souvent associée à une situation professionnelle qu'il vit. Il doit voir les effets produits sur son propre comportement. L'étudiante ou l'étudiant doit nommer l'émotion ressentie afin de se la représenter cognitivement. Ça deviendra un solide point d'ancrage.
3. [L'évaluation critique](#) : l'étudiante ou l'étudiant sera amené à évaluer ses propres attitudes et comportements qu'il utilise lors de situations professionnelles vécues en les comparant aux exigences de la profession. C'est à cette étape que l'étudiante ou l'étudiant doit se poser des questions pour savoir si ce qu'il reproduit comme comportement correspond à ce que la profession lui demande. Si la réponse est non, il doit se demander s'il y a certains avantages pour mettre en place un changement afin de modifier le comportement pour s'arrimer à celui qui est souhaité par la profession, comme par exemple la plus grande satisfaction de certains besoins actuels. Le changement de comportement s'initiera à cette étape si l'étudiante ou l'étudiant le désire et en voit la pertinence.
4. [La mise en application](#) : l'étudiante ou l'étudiant applique de nouvelles représentations acquises afin de faire le choix approprié et surtout de mettre en pratique des attitudes et des comportements reliés aux exigences de la profession. De plus, lors d'une situation semblable, l'étudiante ou l'étudiant est appelé à mettre en application les moyens retenus pour tendre vers l'habileté souhaitée par la profession.
5. [L'attribution de signification](#) : cela consiste à amener l'étudiante ou l'étudiant à classer tous ses acquis de façon consciente et en les incorporant au niveau de sa structure affective et cognitive déjà existante. C'est une étape importante, car l'étudiante ou l'étudiant possède des nouvelles

connaissances, il a une nouvelle façon de les utiliser, et surtout, il se voit autrement. Pour y parvenir, il doit s'engager activement et être en mesure d'organiser ses acquis.

6. Le transfert : cette étape nécessite à l'étudiante ou l'étudiant d'aller chercher l'information de ses acquisitions d'ordre affectif antérieur pour les projeter et les utiliser dans de nouvelles situations de formation, mais avec des exigences plus complexes. Il activera ses connaissances antérieures en les associant à de nouvelles situations. L'enseignante ou l'enseignant doit être présent pour guider l'étudiante ou l'étudiant, car il doit le familiariser avec le domaine de connaissances auquel se trouvent les situations. Il lui indique les ressemblances entre les situations et cela assure un changement de la performance de l'étudiante ou de l'étudiant lors de la réalisation d'une prochaine activité d'apprentissage.

Les deux premières étapes du processus d'apprentissage d'une habileté socioaffective amène l'étudiante et l'étudiant à utiliser le processus de réflexion pour réfléchir sur son expérience. Les étapes trois et quatre lui permettent d'atteindre les critères de performance requis en dirigeant et en organisant sa pensée de façon consciente. Les étapes cinq et six lui permettent d'être efficace pour gérer les nouveaux acquis développés en recherchant et en mettant en place des nouvelles façons de penser. Dans la fiche Réflexion sur mes attitudes professionnelles (Annexe B), ces deux dernières étapes n'y apparaissent pas, car ce sont des étapes où l'étudiante et l'étudiant doit être actif, il doit créer sa propre signification psychologique. Ce sont de nouvelles connaissances et une nouvelle façon de les utiliser, de même que de nouvelles relations avec les connaissances et les attitudes antérieures. À cette étape, l'enseignante ou l'enseignant doit pouvoir exposer à nouveau l'étudiante ou l'étudiant dans des situations semblables pour le guider dans ses nouvelles connaissances et permettre aux changements nécessaires de se concrétiser.

L'ÉVALUATION DES ATTITUDES ET COMPORTEMENTS :

Les attitudes et les comportements sont développés et ensuite évalués tout au long des stages pour toutes les sessions au Cégep Limoilou. Et comme pour tout autre objet d'évaluation, selon la Politique institutionnelle de l'évaluation des apprentissages du Cégep Limoilou, l'évaluation formative doit toujours précéder l'évaluation sommative afin de rendre compte de la progression de l'étudiante ou de l'étudiant, de ses forces et de ses faiblesses (Cégep Limoilou, 2015). Les attitudes et comportements professionnels ciblés par les guides d'évaluation en stage ne peuvent s'y soustraire. L'évaluation des apprentissages se fait

dans un contexte choisi par l'enseignante et l'enseignant à travers une activité éducative. L'enseignante et l'enseignant porte un jugement sur l'observation d'un comportement chez l'étudiante ou l'étudiant en tenant compte des acquis, des efforts réalisés, sa capacité à le faire et son atteinte.

- Évaluation formative : Sert à identifier les points forts ainsi que les faiblesses de l'étudiant en vue de la préparation certificative. Dans un contexte non menaçant, les étudiants peuvent tester leurs habiletés et corriger leurs erreurs sans courir le risque d'avoir une sanction négative. (Fernandez, 2015 dans Leroux, 2015, p. 487)
- Évaluation sommative (certificative) : Elle est sommative en ce qu'elle contribue à la certification finale de l'intégration des apprentissages ou de la (des) compétence(s) grâce à l'information qu'elle fournit sur le développement du savoir-penser, du savoir-agir et du savoir-devenir de l'élève, sur leur combinaison et sur leur mobilisation ; cette information sera mise en relation avec celle que révéleront les activités et tâches terminales d'évaluation. Cette évaluation permet la construction de la note finale. (Vasseur, 2005, p. 1)

Au début du stage, l'enseignante ou l'enseignant présente ses attentes concernant les attitudes et les comportements professionnels. Ensuite, durant les stages, en plus de rétroactions fréquentes réalisées par l'enseignante ou l'enseignant après des observations de situations, une rencontre formative doit être planifiée à la mi-parcours afin de présenter le portrait de l'étudiante ou de l'étudiant sur le développement des attitudes et des comportements professionnels. Des rétroactions sur les forces et les difficultés doivent être réalisées pour bien comprendre où l'étudiante ou l'étudiant se situe afin de renforcer ses bons comportements et ainsi s'améliorer jusqu'à la fin de son stage. Ensuite, une rencontre est effectuée à la toute fin du stage pour lui exposer la rétroaction liée aux attitudes et comportements professionnels et établir un portrait global relativement à l'évolution de ses attitudes et comportements professionnels. Tout au long du stage, l'enseignante ou l'enseignant documente les faits et non ses impressions pour que l'étudiante ou l'étudiant puisse bien comprendre de quoi il est question lorsqu'on le rencontre. Pour celles et ceux qui présentent des difficultés, il est important de prendre un moment à la fin de chaque journée de stage pour lui faire des commentaires constructifs avec des pistes de solution envisageables. Une fiche de réflexion située en annexe aide l'enseignante ou l'enseignant dans sa démarche.

QUOI FAIRE LORS D'ATTITUDES ET DE COMPORTEMENTS ERRATIQUES :

Voici des exemples de comportements observables lors d'une situation professionnelle erratique en stage clinique :

Exemples :

Situation no 1 :

Au début du stage, un de vos étudiants utilise un langage inapproprié devant son client âgé qu'il soigne, il le tutoie et parfois, il utilise des jurons.

Situation no 2 :

Vous rencontrez une de vos étudiantes pour lui donner des rétroactions, car ça fait deux fois cette semaine qu'elle oublie de prendre la glycémie chez une cliente. À plusieurs reprises, celle-ci cherche à se justifier et elle ne vous écoute pas (le oui, mais).

Situation no 3 :

Vous demandez à votre étudiant d'aller compléter son rapport inter-service, car il est 15h30 et le personnel du quart de soir arrive dans quelques minutes et tous les ordinateurs seront utilisés par ceux-ci. Cet étudiant lève les yeux au ciel et soupire, car il avait prévu terminer ses notes au dossier avant d'écrire ses rapports.

1. Rencontrez votre étudiante ou votre étudiant pour lui faire une rétroaction formative en lui exposant les faits et les comportements que vous avez observés.
2. Expliquez brièvement que son ou ses comportements que vous avez observés, ne sont pas conformes dans cette profession.
3. Faites-lui compléter la fiche: Réflexion sur mes attitudes professionnelles, (Annexe B de ce guide).
4. Planifiez une rencontre avec l'étudiante ou l'étudiant pour faire un retour sur la fiche complétée Réflexion sur mes attitudes professionnelles.

N.B : Il est très important de ne pas donner toute l'information reliée à l'attitude et le comportement erratique avant cette 2^e rencontre afin de laisser l'étudiante ou l'étudiant faire sa propre réflexion sur les impacts de ses attitudes.

5. Exposez à nouveau l'étudiante ou l'étudiant pour le guider dans ses nouvelles connaissances et effectuer les changements nécessaires.
6. Tentez d'exposer l'étudiante ou l'étudiant une seconde fois, car il doit se familiariser avec le domaine de connaissances auquel se trouvent les situations, il doit voir les ressemblances entre les situations et ça assure un changement de sa performance lors de la réalisation d'une activité d'apprentissage.

Voici en annexe l'étalement du développement et de l'évaluation des attitudes du programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou (Annexe A) ainsi que la fiche Réflexion sur mes attitudes professionnelles (Annexe B).



Cégep Limoilou

ANNEXE A

ÉTALEMENT DES ATTITUDES EN SOINS INFIRMIERS :

Légende:

X : Comportements non développés dans cette session

G : Comportements développés - évaluation formative seulement

O : Comportements développés - évaluation formative et sommative

● : Comportements développés et certifiés –évaluation formative et sommative

Valeurs de la profession :		<u>101</u>	<u>201</u>	<u>301</u>	<u>401</u>	<u>501</u>	<u>601</u>
L'INTÉGRITÉ (articles 10 à 15 du code de déontologie)							
<u>Attitudes :</u> Honnêteté; Franchise; Imputabilité	<u>Comportements observables :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Dire la vérité; • Divulguer toutes les informations nécessaires (sans en omettre volontairement, article 14 du code); • Rapporter les faits sans altération; • Admettre ses erreurs et oublis : (ex : exprime spontanément un inconfort, ne banalise pas les conséquences présentes et potentielles, etc.). 	G	O	O	O	O	●
	<ul style="list-style-type: none"> • Écrire toutes les informations factuelles; 	O	O	O	O	O	●

<u>Attitude :</u> Savoir-vivre élémentaire	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir une posture adéquate (ex. : dos droit, bien assis, alerte, etc.); • Manifester de la discrétion dans les corridors du cégep et en milieux cliniques : utiliser un langage adéquat (ex. : ton de voix discret, sans crier, sans juron, sans discréditer une personne). 	☺	○	○	○	○	●
<u>Valeurs de la profession :</u> LE RESPECT (articles 29 à 31 du code de déontologie)		<u>101</u>	<u>201</u>	<u>301</u>	<u>401</u>	<u>501</u>	<u>601</u>
<u>Attitude :</u> Le respect avec la personne-famille et les différents intervenants;	<ul style="list-style-type: none"> • Éviter de porter un jugement (accueillir les propos, les émotions de la personne avec distance psychologique, mais chercher à comprendre sa situation, etc.). 	X	☺	☺	☺	○	●
	<ul style="list-style-type: none"> • Tenir compte des valeurs et des convictions personnelles de la personne et accepter ses choix (ex. : la personne qui souhaite ne plus être soignée par l'étudiant). 	☺	☺	☺	☺	○	●
	<ul style="list-style-type: none"> • Vouvoyer la personne/famille, les différents intervenants; • Démontrer un comportement verbal et non verbal respectueux envers les autres (ex. : s'abstenir de : lever les yeux au ciel, couper la parole, ouvrir son cellulaire lors d'une conversation, etc.). 	○	○	○	○	○	●
<u>Attitudes :</u> Dignité, liberté et intégrité de la personne	<ul style="list-style-type: none"> • Respecter l'intimité de la personne : <ul style="list-style-type: none"> ○ Fermer les rideaux lors des soins; ○ Faire preuve de discrétion : (ex parler à voix basse); 	☺	○	○	○	○	●

	<ul style="list-style-type: none"> ○ Créer un environnement propice à la relation thérapeutique : (ex : établir un contact visuel, proximité et se mettre à sa hauteur, posture ouverte, etc.). 						
	<ul style="list-style-type: none"> ● Préserver l'autonomie de la personne : <ul style="list-style-type: none"> ○ Autonomie des soins : éviter de poser des gestes à la place de la personne, lui donner des encouragements positifs dans la poursuite de ses efforts, ne pas infantiliser la personne; ○ Autonomie décisionnelle : éviter de lui imposer des décisions qui ne lui appartiennent pas, ne pas moraliser, laisser la personne faire ses propres choix sans l'influencer si l'on remarque qu'elle ne va pas dans le même choix que nous; ● Favoriser un consentement libre et éclairé : (ex : donner l'information complète et requise, lui laisser un temps de réflexion, etc.). 	☾	☾	○	○	○	●
<u>Attitude :</u> Humanité Personne/famille :	<ul style="list-style-type: none"> ● S'intéresser à la personne, à ses besoins et être à son écoute : considérer la personne comme un être humain, lui sourire, le regarder, l'informer de son plan de traitement, lui demander comment il se sent, 	☾	○	○	○	○	●

	<p>ses appréhensions, l'interroger sur ses goûts, ses préférences, mobiliser son énergie au profit de la personne, utiliser le regard, utiliser le toucher chaleureux, s'assurer du bien-être et du confort du client (tous gestes ou commentaires négatifs à proscrire), le traiter comme un être cher, etc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porter attention aux réactions de la personne en tout temps. Ne pas mettre l'accent sur la méthode de soins ou l'appareillage en place ou mentionner à la personne la nécessité de se concentrer pendant la méthode, mais qu'il sera disponible par la suite; • Réagir avec sensibilité face aux réactions et comportements de la personne (ex. : offrir un temps d'arrêt, refléter l'émotion vécue par la personne pour valider nos perceptions et l'écouter.). 						
<u>Valeur de la profession :</u> LA COMPÉTENCE ET LA COLLABORATION PROFESSIONNELLES		<u>101</u>	<u>201</u>	<u>301</u>	<u>401</u>	<u>501</u>	<u>601</u>
<u>Attitude :</u> Professionnalisme	<u>Respect de ses limites :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Informer/aviser son enseignant dans l'incertitude ou dans l'incapacité d'agir; • Utiliser ses connaissances et ses habiletés en tenant 	☺	○	○	○	○	●

	<p>compte des données probantes et des bonnes pratiques;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve d'assiduité dans ses recherches pour pallier aux limites, ex : cherche dans ses volumes et revient avec la bonne réponse, réfère à ses notions de théorie; • Faire preuve d'introspection, capable de nommer ses forces comme ses limites; • Faire preuve d'ouverture à la critique : Reçoit les commentaires et les recommandations de la part des professeurs, autres étudiants, etc. de façon constructive et cherche à s'améliorer. 						
	<p><u>Confidentialité :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • S'abstenir de parler de la personne/famille dans les lieux publics (ex. : ascenseur, cafétéria, réseaux sociaux, cégep, à domicile, etc.); • Faire preuve de discrétion (voix basse) lors de discussion interprofessionnelle; • Utiliser les initiales des clients ou le numéro de chambre au lieu d'inscrire le nom sur : les travaux, le plan de travail qui retourne à la maison, dans les échelles descriptives d'auto-évaluation, etc.; • S'abstenir de prendre des photos de documents 	☾	○	○	○	○	●

	<p>électroniques ou papiers avec des informations nominatives, sensibles;</p> <ul style="list-style-type: none">• S'assurer que toutes sessions informatiques qui contiennent des informations sensibles soient fermées après utilisation (Crystal net, image patient, etc.);• Ranger le dossier aussitôt que la consultation est terminée.						
--	--	--	--	--	--	--	--



Cégep Limoilou

ANNEXE B

RÉFLEXION SUR MES ATTITUDES PROFESSIONNELLES :

➤ Décrire le contexte de la situation professionnelle :

➤ Nommer les émotions ressenties, les sentiments, les impressions ou les images évoquées lors de la situation (Étape 1):

➤ Quelles sont les comportements manifestés lors de la situation professionnelle (Étape 2) :

➤ Nommez l'attitude associée aux comportements manifestés (Étape 2):

- Ma façon d’être telle que je l’expose par le biais de mon comportement correspond-elle à ce qui est exigé par ma future profession ? (Étape 3) :

- Si ma façon d’être ne correspond pas tout à fait aux exigences de la profession, est-ce qu’un certain changement m’apportera des avantages? (Étape 3) :

- Quels seront les comportements que je manifesterai et quelle sera l’attitude que j’adopterai la prochaine fois, afin de m’améliorer à mieux gérer la situation professionnelle ? (Étape 4):

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES :

- Bujold, N. (1994). *L'évaluation des attitudes, objets de formation*. In Actes du 14^e Colloque AQPC. Montréal : Association québécoise pour la pédagogie collégiale. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cdc.qc.ca/actes-_aqpc/1994/bujold_6D5_actes_aqpc_1994.pdf>.
- Cégep Limoilou (2015). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA)*. Québec : Cégep Limoilou, Département de soins infirmiers.
- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial*. Montréal : Mémoire déposé à l'université de Montréal. Document téléaccessible à l'adresse :
« <http://www.cdc.qc.ca/pdf/787397-gosselin-evaluation-attitudes-stage-memoire-maitrise-uqam-2010.pdf> »
- Grisé, S. et Trottier, D. (1997). *L'enseignement des attitudes : guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Rimouski : Regroupement des collèges Performa.
- Leroux, J.-L. (dir.) (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Association québécoise de pédagogie collégiale, Collection Performa.
- Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes au collégial*. Sherbrooke : Mémoire déposé à l'université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse :
« [http://www.cdc.qc.ca/pdf/029351-lussier-enseignement-evaluation-attitudes-essai usherbrooke-2012.pdf](http://www.cdc.qc.ca/pdf/029351-lussier-enseignement-evaluation-attitudes-essai_usherbrooke-2012.pdf) »
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. (2015). Site téléaccessible à l'adresse :
<<http://www.oiiq.org/pratique-infirmiere/deontologie/code>>
Consulté le 1^{er} mars 2018.
- Vasseur, F. (2005). *L'évaluation formative et sommative*. Extrait des commentaires de M. François Vasseur lors de sa participation à un 5 à 7 pédagogique au Cégep de Sherbrooke.

ANNEXE G.
ÉVALUATION DU GUIDE

LE DÉVELOPPEMENT ET L'ÉVALUATION DES ATTITUDES LORS DES STAGES EN SOINS INFIRMIERS

Évaluation du guide

Le développement et l'évaluation des attitudes lors des stages en Soins infirmiers

Pour chaque énoncé, veuillez indiquer votre réponse par un crochet et justifier votre réponse si vous êtes partiellement en accord ou en désaccord. Vous pouvez également écrire des améliorations souhaitées.

Ce questionnaire est divisé par section selon chaque titre dans le guide afin d'en faciliter la compréhension.

L'introduction	En accord	Partiellement en accord	En désaccord	Commentaires et/ou améliorations souhaitées
Elle exprime bien l'importance de développer les attitudes et comportements professionnels pour en faciliter l'apprentissage				
Elle annonce bien les sujets traités dans ce guide.				
Elle est compréhensible.				
Elle est concise et précise				

Les définitions	En accord	Partiellement en accord	En désaccord	Commentaires et/ou améliorations souhaitées
Elles sont faciles à comprendre				

Elles sont faciles à comprendre				
L'exemple à la suite des définitions aide à mieux saisir le sens des définitions.				

Le développement des attitudes * Partie concernant l'introduction*	En accord	Partiellement en accord	En désaccord	Commentaires et/ou améliorations souhaitées
Elle exprime bien l'importance de permettre le développement et l'apprentissage des attitudes et comportements professionnels chez les étudiantes et les étudiants.				
Le rôle de l'enseignante ou l'enseignant dans le développement des attitudes et des comportements professionnels des étudiantes et des étudiants est clair.				
Elle est compréhensible.				
Elle est concise et précise.				

Suite du développement des attitudes *Partie concernant les 6 étapes du processus d'apprentissage selon Grisé et Trottier (1997)*	En accord	Partiellement en accord	En désaccord	Commentaires et/ou améliorations souhaitées
Chacune des étapes est compréhensible.				
Chacune des étapes est concise et précise				
Les six étapes du processus aident les interventions de l'enseignante ou de l'enseignant pour développer les attitudes et comportements professionnels dans la pratique lors des stages.				
Le paragraphe suivant les étapes résume bien les six étapes.				
Le dernier paragraphe amène à faire le lien avec la documentation en annexe B fiche : Réflexion sur mes attitudes professionnelles.				

L'évaluation des attitudes et des comportements	En accord	Partiellement en accord	En désaccord	Commentaires et/ou améliorations souhaitées
La mise en contexte de la section est compréhensible.				
On voit bien la distinction entre les deux types d'évaluation.				
Chacune des définitions est facile à comprendre.				
Les définitions sont concises et précises.				
La démarche d'évaluation formative et sommative est compréhensible.				
La démarche d'évaluation formative et sommative est cohérente.				
Il est facile de percevoir comment l'appliquer concrètement dans la pratique.				
L'évaluation des attitudes et des comportements *Partie concernant : « Quoi faire lors d'attitudes et de comportements observables erratiques »*	En accord	Partiellement en accord	En désaccord	Commentaires et/ou améliorations souhaitées
Les trois exemples sont compréhensibles.				
Les trois exemples sont concis et précis.				
Les trois exemples et les interventions à réaliser lors d'attitudes et de comportements erratiques aident à bien comprendre le processus.				
Les trois exemples de				

comportements erratiques sont cohérents.				
Cela aide à comprendre comment l'appliquer concrètement dans la pratique.				

Annexe A : Étalement des attitudes en soins infirmiers	En accord	Partiellement en accord	En désaccord	Commentaires et/ou améliorations souhaitées
La légende permet de faciliter la compréhension des symboles.				
*La section sur L'INTÉGRITÉ	En accord	Partiellement en accord	En désaccord	
La section sur l'intégrité est claire et précise.				
Chaque comportement observable est facile à observer lors des stages dans les milieux cliniques.				
Les comportements observables me semblent suffisants.				
L'étalement du développement et de l'évaluation sur les six sessions est compréhensible.				
L'étalement du développement et de l'évaluation semble correspondre aux attentes de la formation.				
*La section sur le RESPECT	En accord	Partiellement en accord	En désaccord	Commentaires et/ou

				améliorations souhaitées
La section sur le respect est claire et précise.				
Chaque comportement observable est facile à observer lors des stages dans les milieux cliniques.				
Les comportements observables me semblent suffisants.				
L'étalement du développement et de l'évaluation sur les six sessions est compréhensible.				
L'étalement du développement et de l'évaluation semble correspondre aux attentes de la formation.				
*La section sur la COMPÉTENCE ET COLLABORATION PROFESSIONNELLES	En accord	Partiellement en accord	En désaccord	Commentaires et/ou améliorations souhaitées
La section sur la compétence et la collaboration professionnelles est claire et précise.				
Chaque comportement observable est facile à observer lors des stages dans les milieux cliniques.				
Les comportements observables me semblent suffisants.				
L'étalement du développement et de l'évaluation sur les six sessions est compréhensible.				

L'étalement du développement et de l'évaluation semble correspondre aux attentes de la formation.				
---	--	--	--	--

Annexe B fiche: Réflexion sur mes attitudes professionnelles	En accord	Partiellement en accord	En désaccord	Commentaires et/ou améliorations souhaitées
La fiche est facile à comprendre.				
La fiche est claire et précise.				
La fiche permet une réflexion de la part de l'étudiante ou de l'étudiant sur ses attitudes et comportements et favorise leur développement.				
Cette fiche réflexive aide l'étudiante ou l'étudiant à adhérer aux attitudes exigées par la profession.				
Il est facile de percevoir comment l'appliquer concrètement dans la pratique.				

Pertinence concernant ce guide	En accord	Partiellement en accord	En désaccord	Commentaires et/ou améliorations souhaitées
Ce guide répond à un besoin.				
Ce guide est pertinent pour chaque session du programme en Soins infirmiers au Cégep Limoilou.				

La forme du guide	En accord	Partiellement en accord	En désaccord	Commentaires et/ou améliorations souhaitées
L'aspect visuel du guide est agréable et convivial.				
La forme du guide contient l'essentiel de l'information.				
Le nombre de pages est adéquat				
La forme et la grosseur de l'écriture sont adéquates.				
L'image choisie sur la page couverture est appropriée.				
De façon générale, l'information est facile à trouver dans ce guide.				
Le titre annonce bien le sujet.				

La validité du contenu du guide	En accord	Partiellement en accord	En désaccord	Commentaires et/ou améliorations souhaitées
Les éléments du guide sont reliés entre eux de manière logique et structurée.				

Commentaires généraux

Auriez-vous besoin d'une présentation ou d'une formation portant sur ce guide pour faciliter son utilisation dans vos stages? Oui / non, explications.

LE GUIDE : LE DEVELOPPEMENT ET L'ÉVALUATION DES ATTITUDES LORS DES STAGES EN SOINS INFIRMIERS, VERSION FINALE

Le développement et l'évaluation des attitudes lors des stages en Soins infirmiers



Guide réalisé par :

Isabelle Desbiens

En collaboration avec :

Marie-Claude Bourret

Marie-Ève Mathieu

Annie Bergeron

Juin 2019

Table des matières

<u>INTRODUCTION</u>	187
<u>DÉFINITIONS</u>	188
<u>ÉTALEMENT DES ATTITUDES EN SOINS INFIRMIERS</u>	189
<u>Légende</u>	189
<u>L'INTÉGRITÉ</u>	189
<u>Honnêteté</u>	189
<u>Franchise</u>	189
<u>Imputabilité</u>	189
<u>Savoir-vivre élémentaire</u>	189
<u>LE RESPECT</u>	190
<u>Respect avec la personne-famille et les différents intervenants</u>	190
<u>Dignité, liberté et intégrité de la personne</u>	190
<u>Humanité personne/famille</u>	191
<u>LA COMPÉTENCE ET LA COLLABORATION PROFESSIONNELLES</u>	192
<u>Professionalisme</u>	193
<u>LE DÉVELOPPEMENT DES ATTITUDES</u>	194
<u>Les étapes du processus d'apprentissage</u>	195
1. <u>La perception globale</u>	195
2. <u>La conceptualisation de l'émotion</u>	195
3. <u>L'évaluation critique</u>	195
4. <u>La mise en application</u>	196
5. <u>L'attribution de signification</u>	196
6. <u>Le transfert</u>	196
<u>L'ÉVALUATION DES ATTITUDES ET COMPORTEMENTS</u>	199
<u>QUOI FAIRE LORS D'ATTITUDES ET DE COMPORTEMENTS ERRATIQUES</u>	201
<u>RÉFLEXION SUR MES ATTITUDES PROFESSIONNELLES</u>	203
<u>RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES</u>	205

INTRODUCTION

Bon nombre de comportements professionnels sont requis par la profession infirmière et régis par un code de déontologie. Des attitudes professionnelles facilitantes sont essentielles pour l'établissement d'une saine relation de confiance entre l'infirmière ou l'infirmier et la personne soignée. La formation des étudiantes et étudiants du programme Soins infirmiers doit donc permettre le développement et l'évaluation de celles-ci. Particulièrement au niveau des stages en milieu clinique, là où l'étudiante et l'étudiant interviennent directement avec la personne soignée. L'enseignante ou l'enseignant, jouant le rôle de superviseure et superviseur, et tous les membres de l'équipe de soins doivent être en mesure d'accompagner, de soutenir et de guider les étudiantes et les étudiants dans l'apprentissage des attitudes et comportements professionnels espérés. Ce guide a été conçu dans le but de soutenir les enseignantes et les enseignants dans cet accompagnement.

Ce guide définit les termes valeur, attitude et comportement observable. Ensuite, il présente l'étalement du développement et de l'évaluation des attitudes pour le programme Soins infirmiers du Cégep Limoilou. Il expose les six étapes du processus de développement des attitudes de Grisé et Trottier (1997), met l'accent sur les comportements observables associés aux attitudes et présente des situations comportant des comportements professionnels erratiques pour guider l'action des superviseures et superviseurs. Enfin, s'en suit une section portant sur l'évaluation des attitudes et des comportements professionnels.

En annexe du guide, se retrouvent une fiche permettant une réflexion sur les attitudes professionnelles. Cette dernière doit être complétée par l'étudiante ou l'étudiant selon le besoin évalué par l'enseignante ou l'enseignant.

DÉFINITIONS

Afin de faciliter la compréhension du guide ainsi que l'étalement des attitudes en soins infirmiers au Cégep Limoilou, voici quelques définitions :

- Valeurs : Ce sont des idées ou des principes généraux qui guident le jugement moral d'une personne et ses actions. Les valeurs utilisées dans ce guide sont celles utilisées par l'Ordre des infirmières et infirmiers du Québec (OIIQ).
- Attitudes : Les attitudes sont des savoir-être essentiels et elles font partie des ressources internes que la personne doit mobiliser pour effectuer une tâche afin de démontrer l'atteinte de la compétence attendue. (Côté, 2016)
- Comportements observables : Les attitudes conduisent aux comportements, seuls éléments observables du domaine affectif. Ce sont les comportements démontrés par les étudiantes et les étudiants en contexte d'apprentissage qui permettent à l'enseignante ou à l'enseignant de constater si elle a atteint les attentes concernant les attitudes. (Bujold, 1994)

Pour le Cégep Limoilou, un étalement des attitudes en soins infirmiers a été élaboré pour guider les enseignantes et les enseignants sur les attitudes et comportements à développer et évaluer en fonction de la session enseignée. Le voici :

ÉTALEMENT DES ATTITUDES EN SOINS INFIRMIERS

Légende:

☉: Comportements développés - évaluation formative seulement

○: Comportements développés - évaluation formative et sommative

●: Comportements développés et certifiés –évaluation formative et sommative

Valeur de la profession :		<u>101</u>	<u>201</u>	<u>301</u>	<u>401</u>	<u>501</u>	<u>601</u>
<u>L'INTÉGRITÉ</u> (articles 10 à 15 du code de déontologie)							
<u>Attitudes :</u> <i>Honnêteté</i> <i>Franchise</i> <i>Imputabilité</i>	<u>Comportements observables :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Dire la vérité; • Divulguer toutes les informations nécessaires (sans en omettre volontairement, article 14 du code); • Rapporter les faits sans altération; • Admettre ses erreurs et oublis : (ex : exprime spontanément un inconfort, ne banalise pas les conséquences présentes et potentielles, etc.). 	☉	○	○	○	○	●
	<ul style="list-style-type: none"> • Écrire toutes les informations factuelles. 	○	○	○	○	○	●
<u>Attitude :</u> Savoir-vivre élémentaire	<ul style="list-style-type: none"> • Avoir une posture adéquate (ex. : dos droit, bien assis, alerte, etc.); • Manifester de la discrétion dans les corridors du cégep et en milieux cliniques : utiliser un langage adéquat (ex. : ton de voix discret, sans crier, sans juron, sans discréditer une personne). 	☉	○	○	○	○	●

Valeur de la profession :							
LE RESPECT (articles 29 à 31 du code de déontologie)		101	201	301	401	501	601
Attitude : Respect avec la personne-famille et les différents intervenants	<ul style="list-style-type: none"> Éviter de porter un jugement (accueillir les propos, les émotions de la personne avec distance psychologique, mais chercher à comprendre sa situation, etc.). 	☾	☾	☾	☾	○	●
	<ul style="list-style-type: none"> Tenir compte des valeurs et des convictions personnelles de la personne et accepter ses choix (ex. : la personne qui souhaite ne plus être soignée par l'étudiant). 	☾	☾	☾	☾	○	●
	<ul style="list-style-type: none"> Vouvoyer la personne/famille et les différents intervenants; Démontrer un comportement verbal et non verbal respectueux envers les autres (ex. : s'abstenir de lever les yeux au ciel, de couper la parole, d'ouvrir son cellulaire lors d'une conversation, etc.). 	○	○	○	○	○	●
Attitudes : Dignité, liberté et intégrité de la personne	<ul style="list-style-type: none"> Respecter l'intimité de la personne : <ul style="list-style-type: none"> Fermer les rideaux lors des soins; Faire preuve de discrétion (ex : parler à voix basse); Créer un environnement propice à la relation thérapeutique (ex : établir un contact visuel, proximité et se mettre à sa hauteur, posture ouverte, etc.). 	○	○	○	○	○	●

	<ul style="list-style-type: none"> • Préserver l'autonomie de la personne : <ul style="list-style-type: none"> ○ Autonomie des soins : éviter de poser des gestes à la place de la personne, lui donner des encouragements positifs dans la poursuite de ses efforts, ne pas infantiliser la personne; ○ Autonomie décisionnelle : éviter de lui imposer des décisions qui ne lui appartiennent pas, ne pas moraliser, laisser la personne faire ses propres choix sans l'influencer si l'on remarque qu'elle ne va pas dans le même choix que nous; • Favoriser un consentement libre et éclairé (ex : donner l'information complète et requise, lui laisser un temps de réflexion, etc.). 	☺	☺	○	○	○	●
<u>Attitude :</u> Humanité personne/famille	<ul style="list-style-type: none"> • S'intéresser à la personne, à ses besoins et être à son écoute : considérer la personne comme un être humain, lui sourire, le regarder, l'informer de son plan de traitement, lui demander comment il se sent, ses appréhensions, l'interroger sur ses goûts, ses préférences, mobiliser son énergie au profit de la personne, utiliser le regard, 	☺	○	○	○	○	●

	<p>utiliser le toucher chaleureux, s'assurer du bien-être et du confort du client (tous gestes ou commentaires négatifs à proscrire), le traiter comme un être cher, etc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Porter attention aux réactions de la personne en tout temps. Ne pas mettre l'accent sur la méthode de soins ou l'appareillage en place ou mentionner à la personne la nécessité de se concentrer pendant la méthode, mais qu'il sera disponible par la suite; • Réagir avec sensibilité face aux réactions et comportements de la personne (ex. : offrir un temps d'arrêt, refléter l'émotion vécue par la personne pour valider nos perceptions et l'écouter.). 						
<u>Valeur de la profession :</u> LA COMPÉTENCE ET LA COLLABORATION PROFESSIONNELLES		<u>101</u>	<u>201</u>	<u>301</u>	<u>401</u>	<u>501</u>	<u>601</u>
<u>Attitude :</u>	<u>Respect de ses limites :</u> <ul style="list-style-type: none"> • Informer/aviser son enseignant dans l'incertitude 	☉★	○	○	○	○	●

Professionnalisme	<p>ou dans l'incapacité d'agir;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utiliser ses connaissances et ses habiletés en tenant compte des données probantes et des bonnes pratiques; • Faire preuve d'assiduité dans ses recherches pour pallier aux limites, ex : cherche dans ses volumes et revient avec la bonne réponse, réfère à ses notions de théorie; • Faire preuve d'introspection, capable de nommer ses forces comme ses limites; • Faire preuve d'ouverture à la critique : Reçoit les commentaires et les recommandations de la part des professeurs, autres étudiants, etc. de façon constructive et cherche à s'améliorer. 						
	<p><u>Confidentialité :</u></p> <ul style="list-style-type: none"> • S'abstenir de parler de la personne/famille dans les lieux publics (ex. : ascenseur, cafétéria, réseaux sociaux, cégep, à domicile, etc.); • Faire preuve de discrétion (voix basse) lors de discussion interprofessionnelle; • Utiliser les initiales des clients ou le numéro de chambre au lieu d'inscrire le nom sur : les travaux, le plan 	☺	○	○	○	○	●

	<p>de travail qui retourne à la maison, dans les échelles descriptives d'auto-évaluation, etc.;</p> <ul style="list-style-type: none"> • S'abstenir de prendre des photos. Ex : documents électroniques ou papiers avec des informations nominatives, sensibles, etc.; • S'assurer que toutes sessions informatiques qui contiennent des informations sensibles soient fermées après utilisation (Crystal net, image patient, etc.); • Ranger le dossier aussitôt que la consultation est terminée. 						
--	--	--	--	--	--	--	--

De façon plus concrète, par exemple, en suivant cet étalement ci-haut, une des valeurs de la profession se nomme : la compétence et la collaboration professionnelle. L'attitude reliée à cette valeur est le professionnalisme, tandis que les comportements observables associés à cette valeur sont, entre autres, d'informer son enseignante ou son enseignant dans l'incertitude ou l'incapacité d'agir, d'utiliser ses connaissances et ses habiletés en tenant compte des données probantes et des bonnes pratiques, de faire preuve d'assiduité dans ses recherches pour pallier aux limites, etc.

LE DÉVELOPPEMENT DES ATTITUDES

Selon Gosselin (2010) et Lussier (2012), les attitudes ne sont pas innées. Elles s'acquièrent avant et pendant la formation, par l'exemple ou l'expérience, et dans un contexte le plus authentique possible afin d'y donner tout son sens. L'enseignante ou l'enseignant a la responsabilité de favoriser le développement des attitudes chez les étudiantes ou les étudiants en planifiant des activités d'apprentissage qui permettent aux attitudes de se manifester et en assurant une rétroaction et un suivi. Elle doit aussi amener les

étudiantes ou les étudiants à en comprendre la pertinence et l'importance de cette démarche. Pour évaluer une connaissance, une habileté, il faut au préalable l'avoir enseignée, même s'il s'agit d'une habileté d'ordre socioaffectif.

Grisé et Trottier (1997), proposent un modèle d'enseignement apprentissage du domaine socioaffectif qui permet à l'étudiante ou à l'étudiant de cheminer progressivement, individuellement, afin de favoriser l'acquisition d'habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif. Ce modèle est basé sur la construction active par l'étudiante ou l'étudiant de représentations affectives personnelles qui favorise ensuite l'apprentissage des habiletés professionnelles d'ordre socioaffectif. Ce modèle n'implique pas seulement une simple connaissance d'une situation, mais bien un développement et une transformation constante et volontaire que l'étudiante ou l'étudiant a de lui-même concernant la représentation qu'il se fait sur le plan socioaffectif. Toutes les nouvelles représentations affectives provoqueront des changements stables dans sa structure affective et cognitive. Ce modèle ou processus d'apprentissage comprend six étapes.

Les étapes du processus d'apprentissage

1. La perception globale : cela consiste tout simplement à conscientiser l'étudiante ou l'étudiant de ses propres perceptions développées dans un contexte spécifique. L'étudiante ou l'étudiant identifie, décrit ses impressions et ce qu'il ressent pour prendre conscience des perceptions qu'il associe avec cette situation professionnelle proche de la réalité.
2. La conceptualisation de l'émotion : cette étape consiste à faire voir à l'étudiante ou l'étudiant l'émotion qui est souvent associée à une situation professionnelle qu'il vit. Il doit voir les effets produits sur son propre comportement. L'étudiante ou l'étudiant doit nommer l'émotion ressentie afin de se la représenter cognitivement. Cela deviendra un solide point d'ancrage.
3. L'évaluation critique : l'étudiante ou l'étudiant est amené à évaluer ses propres attitudes et comportements qu'il utilise lors de situations professionnelles vécues en les comparant aux exigences de la profession. C'est à cette étape que l'étudiante ou l'étudiant doit se poser des questions pour savoir si ce qu'il manifeste comme comportement correspond à ce que la profession lui demande. Si la réponse est non, il doit se demander s'il y a certains avantages pour mettre en place un changement afin de modifier le comportement pour s'arrimer à celui qui est

souhaité par la profession. Le changement de comportement s'initiera à cette étape si l'étudiante ou l'étudiant le désire et en voit la pertinence.

4. La mise en application : l'étudiante ou l'étudiant applique les nouvelles représentations acquises en modifiant de façon appropriée ses attitudes et ses comportements en fonction des exigences de la profession. Lors d'une situation semblable, l'étudiante ou l'étudiant est appelé à mettre en application les moyens retenus pour tendre vers l'habileté souhaitée par la profession.
5. L'attribution de signification : cela consiste à amener l'étudiante ou l'étudiant à classer tous ses acquis de façon consciente et en les incorporant au niveau de sa structure affective et cognitive déjà existante. C'est une étape importante, car l'étudiante ou l'étudiant possède des nouvelles connaissances, il a une nouvelle façon de les utiliser, et surtout, il se voit autrement. Pour y parvenir, il doit s'engager activement et être en mesure d'organiser ses acquis.
6. Le transfert : cette étape nécessite à l'étudiante ou l'étudiant d'aller chercher l'information de ses acquisitions d'ordre affectif antérieur pour les projeter et les utiliser dans de nouvelles situations de formation, mais avec des exigences plus complexes. Il activera ses connaissances antérieures en les associant à de nouvelles situations. L'enseignante ou l'enseignant doit être présent pour guider l'étudiante ou l'étudiant, car il doit le familiariser avec le domaine de connaissances auquel se trouvent les situations. Il lui indique les ressemblances entre les situations et cela permet un changement de la performance de l'étudiante ou de l'étudiant lors de la réalisation d'une prochaine activité d'apprentissage.

Les deux premières étapes du processus d'apprentissage d'une habileté socioaffective amènent l'étudiante et l'étudiant à utiliser le processus de réflexion pour faire un retour sur son expérience. Les étapes trois et quatre lui permettent d'atteindre les critères de performance requis en dirigeant et en organisant sa pensée de façon consciente. Les étapes cinq et six lui permettent d'être efficace pour gérer les nouveaux acquis développés en recherchant et en mettant en place des nouvelles façons de penser. Dans la fiche Réflexion sur mes attitudes professionnelles qui suit, ces deux dernières étapes n'y apparaissent pas, car ce sont des étapes où l'étudiante ou l'étudiant doit être actif et doit créer sa propre signification psychologique. Ce sont de nouvelles connaissances et une nouvelle façon de les utiliser, de même que de nouvelles relations avec les connaissances et les attitudes antérieures. À cette étape, l'enseignante ou l'enseignant doit pouvoir exposer à nouveau l'étudiante ou l'étudiant dans des situations semblables pour le guider dans ses nouvelles connaissances et permettre aux changements nécessaires de se concrétiser.

Tableau présentant les étapes du processus d'apprentissage

Processus d'apprentissage pour l'étudiante ou l'étudiant				
Habiletés cognitives de l'étudiant	Étapes	Description	Actions de l'étudiant	Interventions de l'enseignant
Réflexion / Retour sur son expérience	Étape 1 : <u>La perception globale</u>	Conscientisation de ses perceptions développées dans un contexte spécifique.	Identifier, décrire ses impressions et ce qu'il ressent pour prendre conscience de ses perceptions.	<ul style="list-style-type: none"> • Conscientiser l'étudiant en lui partageant ses observations concernant les comportements manifestés. • Lui faire compléter la fiche Réflexion sur mes attitudes professionnelles. • Faire un retour avec l'étudiant sur la fiche complétée.
	Étape 2 : <u>La conceptualisation de l'émotion</u>	Identification de l'émotion associée à une situation professionnelle et des effets produits par celle-ci sur son comportement.	Nommer l'émotion ressentie afin de se la représenter cognitivement.	
Organisation et contrôle de sa pensée	Étape 3 : <u>L'évaluation critique</u>	Évaluation des attitudes et comportements utilisés lors de situations professionnelles en comparaison avec les exigences de la profession.	Se questionner : <ul style="list-style-type: none"> • Est-ce que son comportement correspond à ce que la profession lui demande? • Est-ce qu'il y a des avantages à mettre en place un changement ? 	
	Étape 4 : <u>La mise en application</u>	Application de ses nouvelles représentations afin de mettre en pratique des attitudes et des	Mettre en application les moyens retenus lors d'une situation semblable.	

		comportements reliés aux exigences de la profession.		
Mise en œuvre de nouvelles façons de penser	Étape 5 : <u>L'attribution de signification</u>	Classement de ses acquis de façon consciente en les incorporant au niveau de sa structure affective et cognitive déjà existante.	S'engager activement et organiser ses nouvelles connaissances afin de les utiliser ultérieurement.	<ul style="list-style-type: none"> • Exposer à nouveau l'étudiant dans des situations semblables. • Familiariser l'étudiant avec le domaine de connaissances associé aux situations et lui indiquer les ressemblances entre les situations.
	Étape 6 : <u>Le transfert</u>	Mobiliser ses acquis d'ordre affectif en les associant à de nouvelles situations afin de les utiliser dans des situations plus complexes.	Activer ses connaissances antérieures en les associant à de nouvelles situations.	

L'ÉVALUATION DES ATTITUDES ET COMPORTEMENTS

Les attitudes et les comportements sont développés et ensuite évalués tout au long des stages pour toutes les sessions au Cégep Limoilou. Et comme pour tout autre objet d'évaluation, selon la Politique institutionnelle de l'évaluation des apprentissages du Cégep Limoilou, l'évaluation formative doit toujours précéder l'évaluation sommative afin de rendre compte de la progression de l'étudiante ou de l'étudiant, de ses forces et de ses faiblesses (Cégep Limoilou, 2015). Les attitudes et comportements professionnels ciblés dans ces outils d'évaluation en stage ne peuvent s'y soustraire. L'évaluation des apprentissages se fait dans un contexte choisi par l'enseignante et l'enseignant à travers une activité éducative. L'enseignante ou l'enseignant porte un jugement sur un comportement observé chez l'étudiante ou l'étudiant en tenant compte des acquis, des efforts réalisés, de sa capacité à le démontrer et son atteinte.

- Évaluation formative : Sert à identifier les points forts ainsi que les faiblesses de l'étudiant en vue de la préparation certificative. Dans un contexte non menaçant, les étudiants peuvent tester leurs habiletés et corriger leurs erreurs sans courir le risque d'avoir une sanction négative. (Fernandez, 2015 dans Leroux, 2015, p. 487)
- Évaluation sommative (certificative) : Devoir faire la démonstration qu'ils ont atteints les objectifs assignés à un cours selon les standards requis, rôle de l'évaluation sommative. (Louis et Bédard, dans Leroux, 2015, p. 33)

Au début du stage, l'enseignante ou l'enseignant présente ses attentes aux étudiantes et aux étudiants concernant les attitudes et les comportements professionnels. Ensuite, durant les stages, en plus de rétroactions fréquentes réalisées par l'enseignante ou l'enseignant après des observations de situations, une rencontre formative doit être planifiée à la mi-parcours afin de présenter le portrait de l'étudiante ou de l'étudiant sur le développement des attitudes et des comportements professionnels. Des rétroactions sur les forces et les difficultés doivent être réalisées pour bien comprendre où l'étudiante et l'étudiant se situe afin de renforcer ses bons comportements et développer ceux où il éprouve certaines difficultés, dans le but de s'améliorer jusqu'à la fin de son stage. Ensuite, une rencontre est effectuée à la toute fin du stage pour lui exposer la rétroaction liée aux attitudes et comportements professionnels et en établir le portrait global de leur évolution. Tout au long du stage, l'enseignante ou l'enseignant documente les faits et non ses impressions pour que l'étudiante ou l'étudiant puisse bien comprendre de quoi il est question lorsqu'on le rencontre. Pour celles et ceux qui présentent des difficultés, il est important de déterminer avec l'étudiante

ou l'étudiant un moment pour lui faire des commentaires constructifs avec des pistes de solution envisageables. Une fiche de réflexion située à l'annexe B aide l'enseignante ou l'enseignant dans sa démarche.

QUOI FAIRE LORS D'ATTITUDES ET DE COMPORTEMENTS ERRATIQUES

Voici des exemples de comportements observables erratiques lors d'une situation professionnelle en stage clinique :

Exemples :

Situation no 1 :

Au début du stage, un de vos étudiants utilise un langage inapproprié devant la personne âgée qu'il soigne. Il la tutoie et parfois, il utilise des jurons.

Situation no 2 :

Vous rencontrez une de vos étudiantes pour lui donner des rétroactions, car cela fait deux fois cette semaine qu'elle oublie de prendre la glycémie chez une cliente. À plusieurs reprises, celle-ci cherche à se justifier et elle ne vous écoute pas (le « oui, mais »).

Situation no 3 :

Vous demandez à votre étudiant d'aller compléter son rapport inter-service, car il est 15h30 et le personnel du quart de soir arrive dans quelques minutes et tous les ordinateurs seront utilisés par ceux-ci. Cet étudiant lève les yeux au ciel et soupire, car il avait prévu terminer ses notes au dossier avant d'écrire ses rapports.

1. Rencontrez votre étudiante ou votre étudiant pour lui faire une rétroaction formative en lui exposant les faits et les comportements que vous avez observés.
2. Expliquez brièvement que son ou ses comportements que vous avez observés, ne sont pas conformes dans cette profession.
3. Faites-lui compléter la fiche qui suit: Réflexion sur mes attitudes professionnelles.
4. Planifiez une rencontre avec l'étudiante ou l'étudiant pour faire un retour sur la fiche complétée.

N.B : Il est très important de ne pas donner toute l'information reliée à l'attitude et le comportement erratique avant cette 2^e rencontre afin de laisser l'étudiante ou l'étudiant faire sa propre réflexion sur les impacts de ses attitudes.

5. Exposez à nouveau l'étudiante ou l'étudiant pour le guider dans ses nouvelles connaissances et effectuer les changements nécessaires.
6. Tentez d'exposer l'étudiante ou l'étudiant à plusieurs reprises, car il doit se familiariser avec le domaine de connaissances auquel se trouvent les situations, il doit voir les ressemblances entre les situations pour permettre un changement de sa performance lors de la réalisation d'une activité d'apprentissage.



RÉFLEXION SUR MES ATTITUDES PROFESSIONNELLES

➤ Décrivez le contexte de la situation professionnelle:

➤ Nommez les émotions ressenties, les sentiments, les impressions ou les images évoquées lors de la situation (étape 1):

➤ Nommez les comportements manifestés lors de la situation professionnelle (étape 2):

➤ Nommez l'attitude associée aux comportements manifestés (étape 2):

- Est-ce que mes comportements correspondent à ce qui est exigé par ma future profession (étape 3)?

- Si mes comportements ne correspondent pas tout à fait aux exigences de la profession, est-ce qu'un certain changement m'apporterait des avantages (étape 3)?

- Quels seront les comportements que je manifesterai et quelle sera l'attitude que j'adopterai la prochaine fois, afin de mieux gérer la situation professionnelle (étape 4)?

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bujold, N. (1994). *L'évaluation des attitudes, objets de formation*. In Actes du 14^e Colloque AQPC. Montréal : Association québécoise pour la pédagogie collégiale. Document téléaccessible à l'adresse <http://www.cdc.qc.ca/actes-aqpc/1994/bujold_6D5_actes_aqpc_1994.pdf>.
- Cégep Limoilou (2015). *Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages (PIEA)*. Québec : Cégep Limoilou, Département de soins infirmiers.
- Gosselin, R. (2010). *Évaluation des attitudes et des comportements en stage au collégial*. Montréal : Mémoire déposé à l'université de Montréal. Document téléaccessible à l'adresse : « <http://www.cdc.qc.ca/pdf/787397-gosselin-evaluation-attitudes-stage-memoire-maitrise-uqam-2010.pdf> »
- Grisé, S. et Trottier, D. (1997). *L'enseignement des attitudes : guide de formation pour les programmes développés selon l'approche par compétences*. Rimouski : Regroupement des collèges Performa.
- Leroux, J-L. (dir.) (2015). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*. Association québécoise de pédagogie collégiale, Collection. Performa.
- Lussier, S. (2012). *L'accompagnement du personnel enseignant au regard de l'enseignement et de l'évaluation des attitudes au collégial*. Sherbrooke : Mémoire déposé à l'université de Sherbrooke. Document téléaccessible à l'adresse : « <http://www.cdc.qc.ca/pdf/029351-lussier-enseignement-evaluation-attitudes-essai-usherbrooke-2012.pdf> »
- Ordre des infirmières et infirmiers du Québec. (2015). Site téléaccessible à l'adresse : <<http://www.oiiq.org/pratique-infirmiere/deontologie/code>>
Consulté le 1^{er} mars 2018.

ANNEXE I.
CERTIFICATION ÉTHIQUE DE L'UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE



PERFORMA

ATTESTATION DE CONFORMITÉ ÉTHIQUE

LE SECTEUR PERFORMA-UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE CERTIFIE AVOIR EXAMINÉ LE

DATE DU RAPPORT	NOM DU PROJET	NOM, PRENOM DE L'ÉTUDIANTE OU DE L'ÉTUDIANT
26 janvier 2018	Un guide pour le développement et l'évaluation des attitudes lors des stages en Soins infirmiers	Desbiens, Isabelle

PROGRAMME

Maîtrise en enseignement au collégial (M. Éd.)

ÉQUIPE DE DIRECTION DU PROJET D'ESSAI

	NOM	PRÉNOM
DIRECTRICE OU DIRECTEUR	Harvey	Caroline

PERFORMA ESTIME QUE LE PROJET PROPOSÉ EST CONFORME AUX PRINCIPES ÉTHIQUES ÉNONCÉS DANS LE DOCUMENT : *BALISES RELATIVES À UNE DEMANDE*

CONFIRMATION DES INTERVENANTES ET INTERVENANTS

DIRECTRICE OU DIRECTEUR	Harvey	Caroline
EVALUATRICE OU EVALUATEUR	Lemay	Denyse
RESPONSABLE DE PROGRAMME	Ntebutse	Jean Gabin

LE RESPONSABLE DE PROGRAMME

SIGNATURE

DATE : LE 30 JANVIER 2018

Jean Gabin Ntebutse, professeur agrégé, responsable de
la maîtrise en enseignement au collégial

PRENDRE NOTE QU'UNE CERTIFICATION ÉTHIQUE REÇUE DU SECTEUR PERFORMA NE PEUT REMPLACER UNE AUTORISATION LOCALE DE PROCÉDER À LA CUEILLETTE DE DONNÉES AUPRÈS DE SUJETS HUMAINS DANS UN AUTRE ÉTABLISSEMENT. CEPENDANT, LA CERTIFICATION OBTENUE CONFIRMERA QUE LE PROJET D'ESSAI DE MAÎTRISE EST CONFORME AUX PRINCIPES ÉTHIQUES ÉNONCÉS DANS LE DOCUMENT : BALISES RELATIVES À UNE DEMANDE D'ATTESTATION

